



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Doutorado em Psicologia

PRISCILLA LOURENÇO PINHEIRO

CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA
CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSO DE MUDANÇA
ORGANIZACIONAL” COMO ATRIBUIÇÕES DE UM
COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO

FLORIANÓPOLIS
2010

PRISCILLA LOURENÇO PINHEIRO

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA
CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSO DE MUDANÇA
ORGANIZACIONAL” COMO ATRIBUIÇÕES DE UM
COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Área 1, Aprendizagem, Processos Organizacionais e Trabalho, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora, sob orientação da Prof^{ra}. Dra. Olga Mitsue Kubo

**FLORIANÓPOLIS
2010**

PRISCILLA LOURENÇO PINHEIRO

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA
CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSO DE MUDANÇA
ORGANIZACIONAL” COMO ATRIBUIÇÕES DE UM
COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO**

Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Doutorado, Centro de Filosofia de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 agosto, 2010.

Dra. Kátia Maheirie
(Coordenadora PPGP)

Dra. Olga Mitsue Kubo
(PPGP – UFSC - Orientadora)

Dr. Silvio Paulo Botomé
(PPGP – UFSC - Examinador)

Dra. Mônica Helena Tieppo Gianfaldoni
(PUC – SP - Examinadora)

Dr. Leandro Osni Zaniolo
(UNESP - Examinador)

Dr. Paulo Roberto Sandrini
(UNISUL - Examinadora)

Dra. Denize Rosana Rubano
(PUC – SP - Suplente)

Dra. Nádia Knienen
(UNISUL - Suplente)

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me conduzido, protegido e me guiado.

Ao meu marido Otavio Augusto pela compreensão, carinho e suporte ao longo desses anos.

Aos meus pais pelo incentivo e confiança que sempre dedicaram a mim.

À minha irmã e meu cunhado, irmão e cunhada por participarem desse processo a distância e sempre se alegrarem por mim a cada etapa concluída.

Aos colegas de turma pelas horas de estudo, aprendizagens e momentos de descontração durante todo o doutorado.

À minha Orientadora Olga M. Kubo por seu incentivo, orientação à pesquisa e paciência.

RESUMO

Algumas organizações têm estruturado seus cargos a partir das atribuições daqueles que os exercem. Nem sempre os atributos e atividades permitem identificar a função pela qual o cargo é necessário tanto para a organização quanto para a sociedade. As instituições de ensino superior se comparadas as organizações, também têm seus cargos ocupados por pessoas que executam rotinas de trabalho e não conseguem, muitas vezes identificar qual a função do cargo exercido. Nessas instituições é possível que existam falhas por parte dos dirigentes ao identificarem e detalharem aquilo que precisa ser realizado pelos coordenadores e isso pode ser dificultoso para o coordenador identificar aquilo que se espera que seja feito. A partir da revisão de literatura sobre coordenar cursos de graduação foi possível identificar que os critérios para selecionar pessoas para coordenarem ocorre a partir de indicação, por tempo de serviço na instituição, ou por ter sido bem sucedido em qualquer outra função (não a de coordenador) que desempenhou na instituição. As implicações a partir desse critério de escolha são as mais variadas possíveis, mais principalmente àquelas que atingem diretamente professores, alunos e funcionários que passam a ser orientados e também tem suas funções norteadas pelo exercício do coordenador de curso. Nesse sentido, a necessidade de preparo específico e direcionado ao coordenador principalmente se esse será responsabilizado por planejar, implantar e avaliar um processo de mudança organizacional parece ser um conhecimento que necessita ser produzido. Uma proposta de modificação no ambiente organizacional implica uma modificação de comportamentos das pessoas envolvidas no processo. Sendo o coordenador de curso responsabilizado por planejar, implantar e avaliar o grau e direção de ocorrência das modificações foi possível produzir conhecimento sobre a pergunta de pesquisa: quais as classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processos de mudança organizacional” como parte das atribuições de um coordenador de curso de graduação? O método de estudo utilizado para se obter os resultados foi a partir da sistematização e organização de classes de comportamentos que foram obtidas a partir de sentenças gramaticais encontradas nas três fontes investigadas: um texto não publicado e dois livros. Foram descobertas 497 classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processos de mudança organizacional”. Essas classes de comportamentos foram

organizadas em conjuntos compostos por classes de comportamentos de “coordenar”, classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” classes de comportamentos constituintes do “processo de mudança” e classes de comportamentos das “funções do administrador”. A descoberta dessas classes possibilitou discutir sobre as implicações da função de coordenar processos de mudança organizacional e responder ao problema de pesquisa proposto.

Palavras-chave: coordenação de cursos, processo de mudança, funções do administrador

ABSTRACT

Some organizations have structured their positions from the responsibilities of those who exercise them. Not always the attributes and activities serve to identify the function by which the charge is needed for both the organization and for society. Institutions of higher education compared organizations also have their positions filled by people performing routine work and can not often identify what role the office held. In these institutions there may be failures by government leaders to identify and detail what needs to be done by the coordinators and it may be difficult for the coordinator to identify what is expected to be done. From the literature review on coordinating undergraduate study identified that the criteria for selecting persons to coordinate occurs from the list by seniority in the institution or have been successful in any other function (not the coordinator) who played in the institution. The implications from this choice criteria are the most diverse, most especially those that directly affect teachers, students and staff who are being targeted and also has its duties guided by the exercise of the course coordinator. Accordingly, the need to prepare specific and directed mainly to the coordinator if this will be responsible for planning, implementing and evaluating an organizational change process appears to be a knowledge that needs to be produced. A proposed change in the organizational environment involves a change in the attitudes of people involved in the process. As the course coordinator responsible for planning, implementing and evaluating the occurrence and direction of changes could produce knowledge about the research question: which classes of behaviors constituting the general class "coordinate organizational change processes" as part of assignments coordinator of a graduate course? The study method used to obtain the results was based on the systematization and organization of classes of behaviors that were obtained from grammatical sentences found in the investigated three sources: an unpublished text and two books. Were discovered 497 classes of behaviors constituting the general class "coordinate organizational change processes." These classes of behaviors were organized into combinations of classes of behaviors to "coordinate", classes of behavior "to coordinate courses in higher education" classes of behaviors constituting the "change process" and classes of behavior "functions of the administrator." The discovery of these classes allowed to discuss the implications of the role of

coordinating processes of organizational change and respond to the proposed research problem.

Key words: coordination of courses, process of change, functions of the administrator

RÉSUMÉ

Certaines organisations ont structuré leurs positions à partir des responsabilités de ceux qui les exercent. Pas toujours les attributs et les activités permettent d'identifier la fonction par laquelle la charge est nécessaire tant pour l'organisation et pour la société. Institutions des organismes d'enseignement supérieur par rapport ont aussi leurs postes occupés par des personnes effectuant des travaux de routine et ne peuvent souvent identifier le rôle que le poste occupé. Dans ces institutions, il peut y avoir des problèmes par les dirigeants du gouvernement d'identifier et de détail ce qui doit être fait par les coordinateurs et il peut être difficile pour le coordinateur de déterminer ce qui devrait être fait. De la revue de la littérature sur la coordination des études de premier cycle a indiqué que les critères de sélection des personnes à coordonner se produit dans la liste par ordre d'ancienneté dans l'établissement ou qui ont été couronnés de succès dans toute autre fonction (pas le coordinateur) qui a joué dans l'établissement. Les implications de ce choix sont les critères les plus divers, plus particulièrement celles qui touchent directement les enseignants, les étudiants et le personnel qui sont ciblés et a également ses fonctions guidé par l'exercice du coordinateur du cours. En conséquence, la nécessité de préparer spécifiques et s'adressera principalement au coordinateur si ce sera responsable de la planification, la mise en œuvre et évaluer un processus de changement organisationnel qui semble être une connaissance qui doit être produite. Une modification proposée à l'environnement organisationnel implique un changement dans les attitudes des personnes impliquées dans le processus. Comme le coordonnateur de stage responsable de la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de la fréquence et la direction des changements qui pourraient produire des connaissances sur la question de recherche: les classes de comportements constituant la catégorie générale «coordonner les processus de changement organisationnel» dans le cadre de missions coordonnateur d'un cours d'études supérieures? La méthodologie utilisée pour obtenir les résultats a été basée sur la systématisation et l'organisation de classes de comportements qui ont été obtenus à partir de phrases grammaticales dans les trois sources étudiées: un texte inédit et deux livres. 497 ont été découverts les catégories de comportements constituant la catégorie générale «coordonner les processus de

changement organisationnel." Ces catégories de comportements ont été organisées dans des combinaisons de classes de comportements de "coordonner", les catégories de comportement »pour coordonner les cours dans l'enseignement supérieur" classes de comportements constituant le "processus de changement" et des catégories de comportement "des fonctions de l'administrateur." La découverte de ces classes a permis de discuter des implications du rôle de la coordination des processus de changement organisationnel et de répondre au problème de recherche proposé.

Mots-clés: coordination des cours, processus de changement, les fonctions de l'administrateur.

APRESENTAÇÃO

O que um coordenador de curso de ensino superior deveria ser capaz de fazer ao se deparar com situações que requeiram modificação não somente estruturais mais sobretudo de comportamentos das pessoas que compõem o sistema do qual ele tem a responsabilidade de gerir? Que tipo e quanto conhecimento são necessários para capacitar um coordenador de curso de ensino superior para se tornar capaz de gerir um processo de mudança organizacional? A literatura da Psicologia, em particular, parece ser ainda parca no que concerne ao conhecimento necessário para possibilitar tal capacitação. O pouco conhecimento disponível acerca dos comportamentos e dos conhecimentos que necessitariam constituir objetivos para capacitar gestores de modo geral e, em particular, de cursos de ensino superior justifica a preocupação com a produção de conhecimento científico que possibilite atender, ainda que em graus ainda pequenos, a essa necessidade social.

Dessa forma, a gênese dessa pesquisa foi estruturada em um contexto de modificação de diretrizes curriculares dos cursos de graduação em psicologia que se mostrou apropriado como condição para o estudo de quais comportamentos seriam aqueles necessários a um gestor para coordenar processo de mudança curricular, dada as exigências da lei que orienta as unidades formadoras de novas gerações de profissionais. A partir da curiosidade em identificar quais e como seriam os comportamentos daqueles responsáveis por implantar e desenvolver as modificações no currículo de psicologia observando as dificuldades de identificar as funções do coordenador de curso e daquele que precisa realizar mudanças substantivas que iriam impactar o futuro profissional psicólogo. Porém, em virtude de lacunas científicas encontradas na produção desse tipo de conhecimento, foi necessário antes de identificar o que os coordenadores estavam realizando frente a circunstâncias de modificação, identificar aquilo que eles deveriam ser capacitados para fazerem em determinada situação. Nesse sentido, foi necessário construir um conhecimento básico tanto para a função de cargo de coordenador exercido em processo de mudança quanto a derivação de seus comportamentos.

Ao produzir conhecimento sobre esse processo de gestão específico, no caso, processo de mudança parece ser algo importante para ampliar processos de investigação e estudo na área da Psicologia que compreende as relações (comportamentos) estabelecidas entre as

peças e o meio em que vivem. Nesse aspecto ainda há muito o que se conhecer sobre os processos de mudança, seu gerenciamento, pessoas envolvidas, etc. A produção desse tipo de conhecimento para as instituições de ensino superior indica os fenômenos que ainda precisam ser investigados e a produção científica a ser gerada nessa organização.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Representação dos três componentes de um comportamento e as relações entre eles reproduzido.....	54
Quadro 2:	Ilustração da relação entre os componentes do comportamento e os componentes de uma sentença gramatical.....	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Especificação de limites (ou “tetos”) de percepção, compreensão e atuação do “capital intelectual” de um profissional	27
Figura 2:	Diferentes tipos de relações estabelecidas entre os três componentes do comportamento.....	36
Figura 3:	Fluxograma representativo das classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”	57
Figura 4:	Diagrama ilustrativo dos níveis de abrangência dos comportamentos propostos por Kienen e Viecili a partir das contribuições de Botomé (1977) e Mechner (1974).....	71
Figura 5:	Diagrama ilustrativo de organização das classes de comportamentos no mural de EVA a partir da relação entre os níveis de abrangência e as classes de comportamentos selecionadas das fontes consultadas....	74
Figura 6:	Diagrama ilustrativo das conexões (e não conexões) de algumas classes de comportamentos obtidos a partir da fonte de obra não publicada (Botomé & Sguissardi, 1986).....	76
Figura 7:	Diagrama de representação das classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” organizadas em graus de abrangência identificadas a partir das obras de Botomé (1986).....	80
Figura 8:	Distribuição percentual de classe de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” em subcategorias de análise.....	83
Figura 9:	Distribuição da quantidade de classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” por subcategorias de análise.....	85
Figura 10:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que constituem a classe geral “coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança”, organizadas segundo grau de abrangência.....	88

Figura 11:	Ilustração de classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que compõe a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”.....	109
Figura 12:	Diagrama de representação das classes de comportamentos que compõem “processo de mudança”, organizados em graus de abrangência identificadas.....	114
Figura 13:	Diagrama de representação das classes de comportamentos 257 a 264 relativos à “processo de mudança” constituintes da classe geral “coordenar processos de mudança organizacional”.....	117
Figura 14:	Diagrama de representação das classes de comportamentos 300 e 302 até 310 relativas à “processo de mudança” constituintes da classe geral “coordenar processos de mudança organizacional”.....	118
Figura 15:	Distribuição percentual da quantidade de classes de comportamentos referentes ao “processo de mudança” nas subcategorias de análise.....	124
Figura 16:	Diagrama de representação das classes de comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior” e das “funções do administrador” organizadas em graus de abrangência.....	127
Figura 17:	Classes de comportamentos das “funções do administrador” em relação a quantidade de subcategorias de análise.....	130
Figura 18:	Distribuição percentual das classes de comportamentos referentes as “funções do adminnistrador”: mentor, produtor, facilitador, diretor, negociador, inovador e monitor indicadas.....	132
Figura 19:	Exemplo de classe de comportamento da função mentor que compõe as classes de comportamentos das “funções do administrador” que constituem a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas segundo grau de abrangência.....	137
Figura 20:	Exemplo de classe de comportamento da função produtor constituinte das classes de comportamentos das “funções do administrador” que constituem a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”,	

	organizadas segundo grau de abrangência.....	138
Figura 21:	Exemplo de classe de comportamento da função diretor constituente das classes de comportamentos das “funções do administrador” que constituem a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas segundo grau de abrangência.....	139
Figura 22:	Exemplo de classe de comportamento da função Negociador constituente das classes de comportamentos das “funções do administrador” que constituem a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas segundo grau de abrangência.....	140
Figura 23:	Exemplo de classe de comportamento da função inovador constituente das classes de comportamentos das “funções do administrador” que constituem a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas segundo grau de abrangência.....	141
Figura 24:	Diagrama de representação das classes de comportamentos que constituem a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas em graus de abrangência identificadas.....	146
Figura 25:	Distribuição percentual de classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança” em subcategorias de análise.....	150
Figura 26	Classes de comportamentos de “coordenar”, “coordenar cursos de ensino superior e “processo de mudança” constituíntes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas segundo grau de abrangência.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Exemplo do registro de uma sentença gramatical para identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional.....	59
Tabela 2:	Exemplo de alteração de sujeito e trecho no protocolo de registro para identificação das classes de comportamentos constituintes de classe geral “coordenar processo de mudança organizacional.....	61
Tabela 3:	Exemplo do registro de fragmentação e observações para identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional.”.....	63
Tabela 4:	Ilustração da organização das classes de comportamentos que foram componentes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional.”	67
Tabela 5:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência na classe 01.....	90
Tabela 6:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 03 e 06.....	90
Tabela 7:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 10, 12 e 16.....	92
Tabela 8:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 19, 21 e 25.....	93
Tabela 9:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 26, 160, 168, 191, 36.....	95
Tabela 10:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 45 e 57.....	96
Tabela 11:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 63, 64, 69, 73, 75,	

	80 e 88.....	97
Tabela 12:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 89, 90, 94, 97 e 105.....	99
Tabela 13:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que não estabelecem relação de pré-requisito.....	101
Tabela 14:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar” cursos de ensino superior que não estabelecem relação de pré-requisito.....	102
Tabela 15:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que não estabelecem relação de pré-requisito.....	103
Tabela 16:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que não estabelecem relação de pré-requisito.....	105
Tabela 17:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que não estabelecem relação de pré-requisito.....	106
Tabela 18:	Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que não estabelecem relação de pré-requisito.....	107
Tabela 19:	Classes de comportamentos constituintes do “processo de mudança” que não estabelecem relação de dependência da classe 235 até as classes 256.....	119
Tabela 20:	Classes de comportamentos constituintes do “processo de mudança” que não estabelecem relação de dependência das classes 265 até a classe 299, a classe 301 e da classe 311 até a classe 318.....	120
Tabela 21:	Classe de comportamento “ser capaz de agir e reagir com rapidez a mudança” relacionada as “funções do administrador”.....	133
Tabela 22:	Classe de comportamento “ser capaz de agir e reagir com rapidez a mudança” relacionada as classes de comportamentos de 434 a 475 (função do inovador) constituinte da classe de comportamentos das “funções do administrador”.....	134
Tabela 23:	Classe de comportamento “ser capaz de agir e reagir a	

	mudança” relacionada com as classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” em relação ao grau de abrangência.....	154
Tabela 24:	Classe de comportamento “ser capaz de agir e reagir a mudança” relacionada com as classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” em relação ao grau de abrangência.....	155
Tabela 25:	Classe de comportamento “ser capaz de agir e reagir a mudança” relacionada com as classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” em relação ao grau de abrangência.....	157
Tabela 26	Classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” que caracterizam a avaliação nesse processo.....	165

SUMÁRIO

1	CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL” COMO PARTE DAS ATRIBUIÇÕES DE UM COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO.....	23
1.1	COORDENAR UM CURSO DE GRADUAÇÃO: FUNÇÃO, ATIVIDADES E RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	25
1.2	COMPORTAMENTO COMO FENÔMENO NUCLEAR NOS PROCESSOS DE MUDANÇA E PARA CARACTERIZAR “FUNÇÃO” DE UM CARGO.....	35
1.3	PROCESSO DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS.....	39
1.4	MUDANÇA CURRICULAR COMO CONDIÇÃO QUE EXIGE DO COORDENADOR DE CURSO CAPACITAÇÃO PARA COORDENAR PROCESSO DE MUDANÇA.....	45
2	O PROCESSO PARA IDENTIFICAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL”.....	50
2.1	FONTES DE INFORMAÇÃO.....	50
2.2	CRITÉRIO DE ESCOLHA DAS FONTES.....	51
2.3	SITUAÇÃO E AMBIENTE.....	52
2.4	EQUIPAMENTOS E MATERIAL.....	52
2.5	PROCEDIMENTO.....	52
3	O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL”.....	70
4	CLASSES DE COMPORTAMENTOS DE “COORDENAR” E “COORDENAR CURSO SUPERIOR” COMO SUBSÍDIOS PARA IDENTIFICAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA	

	ORGANIZACIONAL”.....	79
4.1	CLASSES DE COMPORTAMENTOS DE “COORDENAR” E “COORDENAR CURSOS DE ENSINO SUPERIOR” QUE POSSIBILITAM CORRELAÇÕES COM O PROCESSO DE MUDANÇA..	110
5	CLASSES DE COMPORTAMENTOS QUE COMPÕEM “PROCESSO DE MUDANÇA” COMO SUBSÍDIOS PARA IDENTIFICAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL”.....	112
6	CLASSES DE COMPORTAMENTOS DE “COORDENAR E COORDENAR CURSOS DE ENSINO SUPERIOR” E “FUNÇÕES DO ADMINISTRADOR” COMO SUBSÍDIOS PARA IDENTIFICAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL”.....	126
7	CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL”.....	145
7.1	FATORES LIMITANTES NO DESENVOLVIMENTO DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR EM PROCESSO DE MUDANÇA.....	151
8	AVALIAR PROCESSO E PROCEDIMENTOS COMO CLASSE DE COMPORTAMENTOS FUNDAMENTAL DO COORDENADOR DE PROCESSO DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL.....	163
	REFERÊNCIAS.....	173
	A PÊNDICE A: LISTA DA CLASSE DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR CURSOS DE ENSINO SUPERIOR EM PROCESSO DE MUDANÇA” (C-COORDENAR; CC-COORDENAR CURSOS DE ENSINO SUPERIOR; IN – INOVADOR; ME – MENTOR; MO – MONITOR; NE – NEGOCIADOR; FA – FACILITADOR; PR –	

PRODUTOR; DI-DIRETOR).....	180
-----------------------------------	------------

1 CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL” COMO PARTE DAS ATRIBUIÇÕES DE UM COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO

Para ser um bom coordenador de curso de nível superior, basta apenas ser um bom professor! Será que isso define, ou caracteriza as exigências para ser um coordenador? As instituições criam cargos entendendo que a conduta dos profissionais que irão exercê-los possibilita concretizar as funções para as quais os cargos foram propostos. Assim, as funções entendidas como função de um cargo, deveriam ser bem definidas, indicadoras das responsabilidades pertinentes à função que necessitará ser exercida. As atribuições do cargo de coordenador de curso de graduação precisam estar definidas e necessitam ser aprendidas para quem irá ocupar o cargo. Nomear um coordenador de curso de graduação baseado somente na qualidade de ser um bom professor é o mesmo que atribuir-lhe uma responsabilidade para a qual não se tem garantia suficiente de que esse professor saberá como exercer a função de coordenação e isso pode colocar em risco a instituição. O cargo de coordenador de curso vai além de um “nome” e sua função parece ir além de realizar atividades burocráticas ou apenas seguir rotinas, normas e regras sem clareza de que é necessário mais do que isso no exercício de uma coordenação.

Que relações são possíveis estabelecer entre coordenar uma organização e coordenar um curso de graduação de nível superior? Diferente de algumas profissões que requerem registro profissional para exercerem a profissão, para coordenar algo não é necessário uma titulação, uma especialização ou um curso. Segundo Magretta (2002) o que é exigido de uma pessoa para exercer uma função de coordenador ainda está centrado naquilo que a pessoa faz, porém como é possível avaliar o exercício profissional sem saber pré-requisitos, características, informações sobre o que precisa ser feito, em que situações fazer e que consequências estão implicadas nesse fazer? Parece que exercer a função de coordenar algo passou a ser baseada em tentativas de acertos e erros, ou um cargo que deverá ser ocupado por alguém apenas por uma exigência institucional (MARCON, 2008; CRUZ, 2008). É fato que uma das relações entre coordenar uma organização e coordenar cursos de ensino superior é que ambos estão sendo exercidos sem critérios

norteadores que possibilitem ao profissional eficácia no serviço que será prestado a sociedade.

Parece ser um começo promissor para identificar comportamentos que constituem a classe “coordenar processo de mudança organizacional” examinar algumas das muitas expressões utilizadas para fazer referência a conjuntos de atividades apresentadas por profissionais em organizações ao exercer cargo de gestor. Existem distinções entre administrar, coordenar e gerenciar? O uso dessas expressões, em geral, é feita indistintamente. Lacombe (2004) e Magretta (2002) indicam que administrar e gerenciar são sinônimos e, portanto, implica dizer que as funções de um gestor são as mesmas de um administrador. Por que, então, utilizar duas palavras diferentes para designar uma mesma função? Para Lacombe (2004, p. 6), o ato de administrar é composto por “planejar, organizar, coordenar, dirigir e controlar atividades.” Parece que uma das atividades de um administrador seria coordenar algo, alguma coisa ou alguém. Para ele coordenar implica em “balancear, sincronizar e integrar as ações das pessoas e as atividades das unidades organizacionais, de acordo com certa ordem e método, a fim de assegurar o seu desenvolvimento harmônico e equilibrado.” (LACOMBE, 2004, p.32). Analogamente é possível estender ao coordenador de cursos de graduação de ensino superior essa mesma atribuição, considerando que suas ações serão realizadas em contexto educacional. Isso implica dizer que esse tipo de coordenação envolve eventos e processos específicos relacionados com pesquisa, extensão e ensino que são as principais atividades componentes de organizações de ensino superior.

O profissional necessita ser capacitado para efetivamente gerir ou coordenar um curso de nível superior. Ensinar a aprender essa função com todos os seus desdobramentos, entre eles o de coordenar processos de mudança organizacional, se torna ainda mais complexo e difícil quando os comportamentos para exercê-la não estão ainda suficientemente conhecidos e definidos. Dessa forma, produzir conhecimento que possibilite identificar os comportamentos que compõem a classe “coordenar processo de mudança organizacional” como uma das atribuições de um coordenador de curso de graduação de nível superior é necessário e relevante social e cientificamente.

1.1 COORDENAR UM CURSO DE GRADUAÇÃO: FUNÇÃO, ATIVIDADES E RESPONSABILIDADE SOCIAL.

Parece não existir clareza suficiente dos coordenadores de cursos de graduação de instituição de ensino superior no exercício da função sobre o que deveria ser de sua responsabilidade. Piazza (1997) indica haver precariedade em todo o processo de gerenciar cursos de graduação ao agrupar e ordenar os dados obtidos a partir de entrevistas realizadas com 21 coordenadores de curso de graduação de uma organização de ensino superior na região sul do País, a respeito de 27 aspectos relacionados ao exercício da coordenação de curso. Os dados dizem respeito à relação de coordenação com alunos, com curso de graduação, com a administração do ensino, colegiado e chefias de departamento. A autora mostra que alguns coordenadores entrevistados não são capazes de identificar sua função e nem as situações com as quais deveria lidar no exercício de sua função. Descoberta semelhante fez Viana (2006) ao entrevistar 46 coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem no Estado de Minas Gerais em centros universitários privados e universidades públicas, constatando que os mesmos tiveram dificuldade em identificar se eram qualificados para exercer o cargo de coordenador de curso. Não estar capacitado para identificar que atribuições competem a um coordenador pode contribuir também para ter dificuldade em conseguir identificar quais seriam suas atribuições em um processo de mudança do curso que coordena.

Coordenar um curso de graduação não deveria estar relacionado apenas a realizar atividades burocráticas e rotineiras como finalidade de um cargo. Segundo um exame realizado por Botomé, Botomé e Luca (2006) na literatura e em documentos oficiais (o Estatuto, o Regimento e o Regulamento dos Cursos de Graduação) da Universidade Federal de Santa Catarina foi possível identificar que em relação às atividades relatadas como aquelas realizadas pelos coordenadores, quase todas foram de natureza burocrática. Foi identificado que como existe pouca clareza nos documentos em relação à função dos cursos de graduação possivelmente ocorre também a pouca clareza em relação à função dos próprios coordenadores de curso. Segundo Botomé e Kubo (2002), dirigir um curso de graduação não pode ser confundido com atividades rotineiras tendo como prática a manutenção da rotina sem perceber ou identificar qual a função daquela atividade. Realizar apenas atividades burocráticas e rotineiras muito provavelmente não contribua para o

processo de mudança organizacional quando necessária uma vez que esse parece necessitar de inovação por parte do coordenador.

Para o coordenador é necessário identificar a função das atividades desenvolvidas no exercício de sua função. Botomé e Kubo (2002) examinam que há alguns limites de compreensão do coordenador em relação ao exercício de sua função. Parece ser uma falha do coordenador seguir rotinas, regras e normas impostas pelo sistema, tendo convicção de que isso é o mais importante para exercer o cargo. O coordenador acaba fazendo aquilo que outros que exerceram o cargo faziam antes dele como se fosse uma repetição do trabalho. Existe uma valorização de praticar aquilo que é habitual. Os autores ressaltam que o coordenador que possui esse tipo de limitação parece não compreender que deveria ter a responsabilidade de elaborar e planejar o que ocorrerá no futuro. Segundo os autores a realização de atividades burocráticas de um gestor (incluindo aqui o coordenador) o limita a exercer sua capacidade de atuação e compreensão em um grau inferior ao que lhe competiria. A Figura 1 especifica limites (ou “tetos”) de atuação, percepção e compreensão de um profissional ou dirigente de uma organização em função do seu capital intelectual.

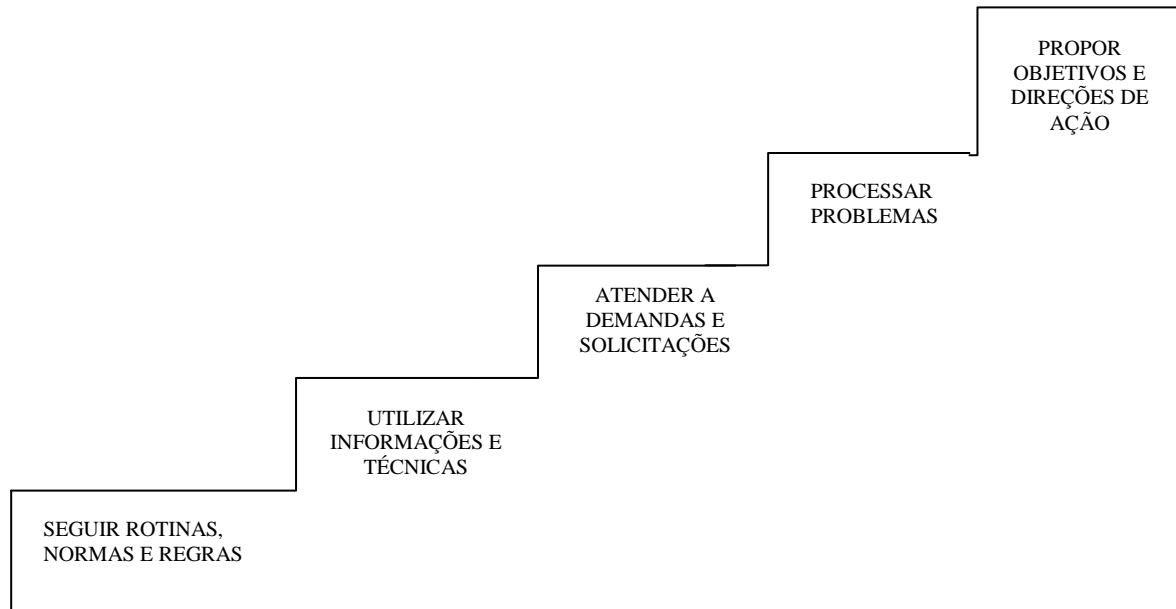


Figura 1: Especificação de limites (ou “tetos”) de percepção, compreensão e atuação do “capital intelectual” de um profissional ou dirigente de uma organização.

Fonte: Matus (1996), apresentado por Botomé e Kubo, (2002, p. 86).

Os limites de atuação de um dirigente, ou em específico de um coordenador, representados por Matus (1996) e apresentados por Botomé e Kubo (2002) exemplificam que a função de coordenar deveria ir além de seguir rotinas, normas e regras. Na Figura 1 esse primeiro “degrau” parece indicar que o dirigente reproduz aquilo que já é conhecido ou que é costumeiro e mantém seus comportamentos por aquilo que lhe é familiar. O segundo “degrau” ainda é mantido pelo que é familiar para o dirigente. Esse nível é caracterizado por utilizar informações e técnicas e que embora possibilite algum grau de modificação ou inovação, ainda está limitado ao que é conhecido e aceito pela cultura dominante.

O terceiro nível exposto na Figura 1 é apresentado pelos autores Botomé e Kubo (2002) por “atender demandas e solicitações”, nível esse que inclui rotinas e integrar informações e técnicas. Esse nível indica que o dirigente deverá ser capaz de reagir diante de todo o tipo de demanda. Segundo os autores, muitas vezes essa reação ocorre sem que o gestor saiba por que está fazendo o que faz. Identificar o que precisa de demanda e avaliar as solicitações que precisam ser atendidas parece não ocorrer quando o trabalho é dedicado apenas a resolver problemas. Para o processo de mudança, esse “teto” de compreensão do dirigente precisa ser ampliado, para o quarto “degrau”, pois ele precisa ser capaz de processar os problemas, possibilitando avaliá-los em sua gênese. O problema passa a ser analisado, sistematizado para gerar soluções e resultados.

O quinto é último nível exige que o dirigente vá além dos quatro níveis ou “degraus” que estão na Figura 1. Esse nível irá requerer que o dirigente seja capaz de orientar-se para aperfeiçoamento e para superar o que já existe. Parece ser importante que o dirigente proponha “objetivos e direções de ações”, pois aplicado ao trabalho do coordenador de curso de graduação possibilita produzir conhecimento que venha a contribuir para identificar comportamentos que possam caracterizar a função do coordenador. Em um processo de mudança o coordenador precisará então, superar esses limites de percepção, compreensão e atuação de sua “capacidade intelectual” para que consiga planejar e orientar a mudança que ocorrerá.

Uma organização de ensino superior irá requerer um coordenador que esteja capacitado a coordenar cursos de graduação. A partir de reuniões com docentes e alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (São Paulo), Botomé e Sguissardi (1986)

elaboraram proposta para a estrutura e organização do curso considerando comentários e observações que ocorreram nessas reuniões. Na proposta foi possível identificar as atribuições do coordenador e vice-coordenador de curso de ensino superior, sendo elas a mais geral: “providenciar condições para o pleno desenvolvimento das atividades docentes, discentes e administrativas relativas ao desenvolvimento do curso” (BOTOMÉ, SGUISSARDI, 1986, p. 9). A função de coordenar parece indicar que o sujeito necessitará promover condições para o pleno desenvolvimento das atividades que envolvem docentes, discentes e funcionários e que são relativas ao desenvolvimento do curso. Nesse sentido, promover condições para que os professores capacitem os estudantes a transformarem conhecimento de alta qualidade e de “ponta” em comportamentos profissionais e a produzir conhecimento por meio de comportamentos científicos; promover condições para que os estudantes aprendam de forma eficiente e eficaz a transformar os conhecimentos adquiridos em comportamentos profissionais e produtores de conhecimento científico e promover condições para funcionários administrativos apoiarem atividades de professores e alunos parece ser a função de coordenadores de curso de graduação em nível superior. Mesmo sendo possível identificar qual é a função que deveria ser exercida pelo coordenador, como ele poderá realizar esta função? Estaria o coordenador preparado para promover condições de desenvolvimento de atividades de professores, alunos e funcionários quando é necessário implantar modificações? A clareza sobre identificar qual a função de um coordenador implica em ter clareza a respeito do conjunto de comportamentos que identificam a função do coordenador.

Ao selecionar um professor para o cargo de coordenador de um curso de graduação, é necessário identificar quais as atividades e responsabilidades para o exercício dessa função. Botomé e Kubo (2002) indicam que uma das dificuldades existentes na Instituição de Ensino Superior em identificar as atribuições de alguns cargos podem estar relacionadas ao fato de que os coordenadores de curso, são escolhidas por decretos para exercerem o cargo. É possível que por não saberem identificar as atribuições para exercer o cargo não sejam capazes de preparar os indivíduos para o exercício da função ao qual o cargo exige. É a Instituição de ensino superior que regulamenta a maioria das profissões e para que seja possível exercê-las implica em um diploma que indique que o indivíduo possui uma capacitação apropriada. Entretanto, para exercer um cargo de coordenador de curso de

graduação de instituição de ensino superior não é requerido nenhum diploma que represente a capacitação da pessoa para o exercício da função. Se o coordenador de curso não é capacitado para o cargo, ele será capaz de gerenciar uma mudança nos processos referentes ao desenvolvimento da graduação e outras atividades pertinentes ao cargo?

A Instituição de Ensino Superior contrata coordenadores de curso muitas vezes sem saber qual a função que esse coordenador precisa exercer. Quando algumas instituições contratam um coordenador o que é levado em consideração? Viana (2006) constata em uma pesquisa com coordenadores de curso de graduação, que 63% dos 46 sujeitos entrevistados foram indicados ou nomeados para o cargo, 21,7% passaram por processo seletivo e 15,3% foram eleitos pelos colegiados dos cursos. Os critérios utilizados pelas instituições para contratar esse coordenador por indicação foram os mais variados: tempo de experiência como docente, contatos próximos com chefias de departamento e professores, reconhecimento pela comunidade por um trabalho técnico desenvolvido e falta de um coordenador. Parece que os responsáveis por realizarem a contratação para o cargo de coordenador possuem pouca clareza sobre qual a função de um coordenador de curso e selecionam esses coordenadores a partir de critérios pouco relevantes na definição do cargo a ser exercido. Se para a instituição os critérios de seleção para contratação de um coordenador parecem ser pouco relevantes e pouco consistentes, essa indefinição e inconsistência podem ter implicações sérias ao que será exigido desse profissional quando estiver atuando em relação a um processo de mudança.

Sobre o exercício de coordenar um curso de ensino superior, ainda é necessário considerar se a organização é pública ou privada o que pode diferenciar tanto quanto a seleção do coordenador quanto as atribuições que lhe são exigidas. Para Meyer (1998) propor essa distinção quanto à natureza das instituições, indica diferenças sobre a função de coordenar. Segundo o autor, um coordenador de curso em uma instituição pública tem como característica habilidades de negociação e barganha sendo direcionado a ações políticas e no caso das universidades particulares a expectativa é de que o coordenador seja “amador” e “talentoso”, ou seja, despreparado e possuidor de características pessoais que foram demonstradas com seu trabalho na instituição. Parece que instituições particulares e públicas pouco esclarecem sobre aquilo que o coordenador de curso deveria estar habilitado para exercer a função.

Uma das responsabilidades da Instituição de Ensino Superior é produzir novos conhecimentos e torná-los acessíveis as pessoas, sejam da própria comunidade acadêmica ou da sociedade em geral. Essa produção de conhecimento envolve também aquele relacionado à função de coordenar cursos e processos de mudança. O que a literatura (PIAZZA, 1997; VIANA, 2006; MARCON, 2008; CRUZ, 2008) indica é que tanto o conhecimento como o investimento em relação a capacitar o indivíduo para exercer uma coordenação de curso ainda são precários. O problema, em certa perspectiva, passa a ser mais amplo do que propriamente a limitação que o coordenador eventualmente tenha para exercer sua função. É problema ou tarefa da instituição facilitar meios para que as pessoas que queiram ou necessitem exercer o cargo de coordenador sejam ensinados e possam aprender a coordenar um curso de graduação, considerando a diversidade de possibilidades de situações que constituem o trabalho de um coordenador.

Os cargos de coordenadores de curso de graduação são exercidos na Instituições de Ensino Superior, geralmente por docentes da própria instituição do qual o docente faz parte ou por docentes aposentados (VIANA 2006). O que esses professores supõem ser a função e atividade de um coordenador? Piazza (1997) em sua dissertação sobre o papel das coordenações de cursos de graduação indica que a função do coordenador é relevante para efetivar um ensino superior de qualidade e que esta função abrange dimensões científicas, acadêmicas e pedagógicas. A autora descobriu que metade dos 21 coordenadores que foram entrevistados ao serem perguntados a respeito de suas atividades em relação a alunos, chefias de departamento, colegiado e funcionários que atuam na área administrativa tiveram dificuldade e pouca clareza em indicar quais seriam essas atividades de responsabilidade do coordenador. Em um processo de mudança curricular, o quanto estaria claro para esses coordenadores quais seriam suas atividades em relação a um processo de mudança e como coordená-lo em relação às pessoas envolvidos nesse processo?

A relação estabelecida entre o professor e o aluno muitas vezes é influenciada pelo modo como a coordenação de curso de graduação é exercida. A partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com sete professores do curso de pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior em Curitiba (Paraná), Roncaglio (2004) analisou o discurso dos professores quando perguntados a respeito da influência da gestão educacional sobre o seu trabalho em sala de aula. Os professores

verbalizaram que as decisões do coordenador do curso “vão estar veiculadas no projeto político-pedagógico, documento que dá identidade ao curso e que serve de elemento norteador para a ação docente” (RONCAGLIO, 2004, p. 109). O que os professores percebem ser função e atividades de um coordenador de curso e em que grau essa função e essas atividades afetam o trabalho desse professor na instituição parece significar algo importante para ser avaliado principalmente se estiver ocorrendo um processo de mudança no qual esse professor necessariamente será inserido.

Assim como os professores são capazes de supor que existe influência do coordenador de curso na relação professor-aluno, os alunos também parecem conseguir identificar que além da coordenação de curso influenciar a relação professor-aluno a partir de suas tomadas de decisão, existe uma dissociação entre o que o coordenador faz e aquilo que ele diz que faz. Roncaglio (2004) a partir de entrevistas com 19 alunos do curso de Pedagogia de uma universidade federal faz uma análise do discurso desses alunos, concluindo que o gerenciamento educacional influencia no que é ensinado em sala de aula. Os alunos relatam que não conseguem transformar o que é ensinado concretamente em comportamentos. Segundo a autora, uma descontinuidade entre “teoria e prática” vem sendo percebida pelo aluno e este vem reivindicando cada vez mais que o ensino seja completo sem ocorrer dissociação entre “teoria e prática”. Porém o que é “teoria” e “prática”? Ambos não seriam comportamentos relacionados em um contínuo de complexidade crescente envolvidos em processo de ensinar e aprender? Para que esse processo de ensinar e aprender ocorra parece que algumas modificações deverão ocorrer e é pertinente indagar qual é o papel do coordenador para que essas modificações ocorram?

Os coordenadores como responsáveis pela produção de condições que assegurem o desenvolvimento do curso (BOTOMÉ, SGUISSARDI, 1986) também necessitam administrar um curso de graduação. Porém em que consiste essa administração? Será que eles são capazes de identificar qual seria sua função e atividades ao terem que administrar um curso superior? Piazza (1997) concluiu que o discurso utilizado pelos 21 coordenadores entrevistados é pouco esclarecedor em relação ao que eles definem por administrar um curso superior. Termos amplos e genéricos (coordenar, conduzir, acompanhar o curso, trabalhar ou controlar programas de ensino, ter clareza acerca dos objetivos de ensino, preocupar-se com aspectos político-pedagógicos) utilizados por

eles indicam que não conseguem definir o que seria administrar e consequentemente identificar qual seria a função do cargo que competem a eles. Aquilo que os coordenadores acabam supondo que seja sua função é encoberto por expressões que são pouco definidoras de suas atribuições. Se um coordenador não consegue identificar com clareza suas atribuições, conseguiria identificar o que lhe compete em um processo de mudança?

Como parece que alguns cargos nas organizações de ensino não estão bem definidos em suas atribuições, é possível que ocorra pelos seus membros apenas uma diferença de “nomes” do cargo, podendo não ocorrer entre eles diferenças em relação a suas funções. Isso parece ter sido verificado em algumas pesquisas nas quais coordenadores de curso e chefias de departamento identificaram que suas funções são muito semelhantes ou quase as mesmas. Botomé, Botomé e de Luca (2006), em entrevista realizada com um chefe, sub-chefe e ex-chefe de departamento de Psicologia de uma instituição federal de ensino superior da região sul do País, descobriram que eles indicam, em seu discurso, que chefia e coordenação não tem clareza de sua função na instituição e que não conseguem fazer distinções da função do coordenador e da função de chefe de departamento, porém para o desenvolvimento de seu trabalho o realiza em conjunto. Piazza (1997) ressaltava que o fato de coordenador e chefia de curso trabalharem juntos é indicado por eles como uma maneira de evitar “atritos”. Piazza (1997) infere que os “atritos” quando surgem poderiam ser em virtude de não estar definido claramente as atribuições dos coordenadores e chefes de departamento. A autora também considera que pelo fato de coordenadores e chefes de departamento acharem que seus trabalhos são semelhantes pode ser decorrente de existir uma indistinção entre as funções de um coordenador de curso e um chefe de departamento. Se ainda não parece estar claro para alguns coordenadores o que distingue sua função de outro cargo, como eles conseguirão distinguir qual será sua função diante de um processo de mudança?

Os coordenadores de curso de ensino superior assumem compromisso com a sociedade no sentido de que são eles os responsáveis por organizar, planejar e estruturar as aprendizagens necessárias para que o futuro profissional possa exercer com qualidade sua profissão. Além disso, é necessário que ele seja capaz de aprimorar aquilo que foi planejado, avaliar e propor melhorias ao processo de formação profissional. Como realizar essas funções se na maioria das

vezes o cargo exercido é por tentativa e erro e não com base em planejamento, controle e avaliação contínua do processo de capacitação de novos profissionais?

Se geralmente nas organizações de ensino superior são referenciadas equivocadamente como suas funções as atividades de pesquisa, ensino e extensão é necessário entender que essas atividades constituem apenas meio para exercer sua função. A função de uma organização de ensino superior, tal como Botomé (1996) a define é a produção de conhecimento e torná-lo acessível para a sociedade. É esta a função (objetivo) que necessita ser norteadora das condutas daqueles que exercem cargos nessas instituições, por exemplo, os coordenadores de curso de graduação. Segundo Botomé (1977) atividade e objetivo precisam ser diferenciados para que ao se desenvolver uma atividade a pessoa seja capaz de identificar o objetivo pela qual essa atividade está sendo desenvolvida. Segundo o autor, os objetivos necessitam ser descritos em termos comportamentais. Para ele, um objetivo é comportamental quando especifica uma resposta observável em relação a uma dada situação de estímulos que controlam a ocorrência dessa resposta e as características desse desempenho para que a resposta seja provavelmente mantida produzindo efeitos reforçadores.

Quanto mais complexo for esse objetivo pode ser denominado de objetivo final ou “terminal” que seria aquele objetivo principal que se espera do desempenho da pessoa. Em relação a uma ocupação é possível identificar esse objetivo como o comportamento a ser desenvolvido em um cargo. A função de um cargo é identifica quando se explicita os objetivos de um cargo. Porém, para se atingir esse objetivo é necessário identificar outros objetivos denominados de “intermediários” que seriam objetivos mais simples e específicos e que contribuem para se chegar ao objetivo final. Para identificar a função de um coordenador de curso de ensino superior deveria ser interessante identificar qual o objetivo final e quais os objetivos intermediários que possibilitam o exercício desse cargo inclusive se esse coordenador necessitar realizar atividades vinculadas a processos de mudança.

1.2 COMPORTAMENTO COMO FENÔMENO NUCLEAR NOS PROCESSOS DE MUDANÇA E PARA CARACTERIZAR “FUNÇÃO” DE UM CARGO

Que variáveis compõem os comportamentos de coordenar um processo de mudança? Esse fenômeno parece ser composto de grandes conjuntos de variáveis e nesse sentido há necessidade que os comportamentos de coordenar processos de mudança fossem decompostos para ampliar a clareza sobre o fenômeno a fim de produzir conhecimento eficaz. Segundo Keller e Schoenfeld (1968) para estudar qualquer fenômeno, é necessário que o mesmo seja decomposto em partes.

É possível inferir que para coordenar uma mudança o gestor terá que gerenciar os comportamentos dos sujeitos que irão participar do processo de mudança e o seu próprio comportamento. Serão estabelecidas relações entre vários comportamentos de várias pessoas ocorrendo ao mesmo tempo caracterizados por um sistema de relações. Nesse sentido, é possível afirmar que comportamento é o fenômeno nuclear que caracteriza e define um processo de mudança organizacional e em virtude disso é necessário defini-lo.

A ciência vem avançando em relação à compreensão da noção de comportamento. Botomé (2001) realizou uma sistematização da evolução da concepção sobre o que é comportamento. O conceito primário de comportamento como reflexo proposto por Pavlov indica um fenômeno no qual um estímulo estabelece relação com a resposta eliciada por esse estímulo. Skinner (1979) ao avançar no conhecimento propõe que comportamento é caracterizado pela relação entre estímulos e respostas e assim, segundo Botomé (2001), a noção de comportamento operante possibilita estabelecer que o organismo faz é uma operação em seu meio (o que existia e o que passa a existir em decorrência da ação do organismo). A partir de Skinner, o comportamento é compreendido como a relação entre as situações que antecedem o fazer dos sujeitos, o que os sujeitos fazem e as situações que decorrem desse fazer. Botomé (2001) na Figura 2 representa as seis relações possíveis entre esses três componentes do comportamento.

Tipo de relação	Situação antecedente (o que acontece antes ou junto à ação de um organismo)	Ação (aquilo que um organismo faz)	Consequência (o que acontece depois da ação de um organismo)
1	—————→	—————→	
2		—————→	—————→
3	—————←	—————	
4		—————←	—————
5	—————→	—————→	—————→
6	—————←	—————	—————
7	—————←	—————→ ←	—————→
	—————←	—————→	—————→

Figura 2: Diferentes tipos de relações estabelecidas entre os três componentes do comportamento.
 Figura reproduzida de Botomé, (2001, p. 701)

Segundo Botomé (2001) é possível observar as relações estabelecidas entre os componentes do comportamento e assim inferir sobre as diferentes funções de cada um deles. Para o autor, na relação do tipo 1 a situação que antecede possibilita (facilita, favorece) ou não (impede ou dificulta) a ocorrência da ação do organismo; na relação tipo 2 a ação do organismo pode vir seguido de algum resultado; na relação tipo 3 a ação produzida pode ter sido sinalizada por alguns aspectos da situação antecedente; na relação tipo 4 a probabilidade de ocorrência da ação foi influenciada por propriedades da consequência da ação do organismo; na relação tipo 5 alguns aspectos da situação indicam consequências a serem obtidas; na relação tipo 6 aspectos da situação que antecede adquirem determinadas propriedades em função das consequências da ação e na relação do tipo 7 ocorreu uma síntese das 6 relações que foram apresentadas entre os componentes do comportamento. Identificar esses componentes e suas relações auxilia a entender e atuar sobre o processo de modificar comportamentos.

Além da perspectiva dos elementos que são componentes do comportamento e suas relações é importante verificar as propriedades que possibilitam variabilidade do comportamento e assim permite identificar classes de comportamentos isso implica compreender o comportamento como processo. Segundo Skinner (2000) o conceito de classe é necessário para explicitar que dada uma situação, uma resposta pode sofrer alterações, indicando que a resposta varia e mesmo assim produz consequências semelhantes surgindo desse conceito a noção de classes de respostas. Algumas propriedades específicas dos componentes de um comportamento não se repetirão e por isso essas propriedades irão apenas variar. Botomé (2001) destaca que Catania indica a necessidade de se abranger propriedades da relação entre estímulos e resposta e não apenas propriedades de um único componente do comportamento e sendo assim, é possível identificar classes de comportamentos. Em virtude dessa variabilidade das propriedades das relações entre os componentes do comportamento seria mais adequado denominar classes de comportamento.

Quando os três elementos componentes do comportamento variam, porém o comportamento tem a mesma função também pode ser denominado de classe de comportamentos. Classes de comportamentos funcionais são formadas não somente devido a variação que ocorrem a cada ocorrência do comportamento, mas envolvendo também comportamentos com topografias de respostas muito distintas, no

entanto funcionalmente são as mesmas. Por exemplo: “a menina brincou com um brinquedo durante 30 minutos” é um comportamento ou ocorrência de um comportamento que tem propriedades específicas (maneira de manusear o brinquedo, duração da brincadeira, tipo de brincadeira, etc) e que não se repetirão (SKINNER, 1978). Assim, “brincar com brinquedos” seria uma classe de comportamentos a qual:

Devido às variações entre estímulos antecedentes, respostas, estímulos conseqüentes e as relações entre os três componentes do comportamento em cada ocorrência que, apesar da variação, tem a mesma função. (VIECILI, 2008, p. 18).

A noção de classe e de classe de comportamentos são conceitos que contribuem para identificar com mais precisão as classes de comportamentos que constituem as atribuições de um coordenador de curso quando necessita coordenar processos de mudança organizacional.

Para ser capaz de gerenciar os comportamentos em uma organização é necessário que o gestor tenha clareza a respeito das interações comportamentais e dos efeitos diretos ou indiretos que estes comportamentos têm sobre aquilo que a organização é responsável por realizar ou produzir (MIGUEL, 2001). A organização é um sistema de relações que envolvem comportamento de várias pessoas que estão relacionadas (BOTOMÉ, BOTOMÉ, LUCA, 2006). Cada comportamento individual funciona como parte do ambiente dos outros indivíduos e a interação desses comportamentos produz resultados que não podem ser atingidos pela ação de um só indivíduo (SKINNER, 1979/2000). Segundo Skinner (1979) cada comportamento individual funciona como parte do ambiente de outros sujeitos e a interação desses comportamentos podem afetar ou não os comportamentos individuais. Um desempenho individual, mantido por conseqüências imediatas e individuais, produz, em grupo, conseqüências relevantes para a organização, pois seriam vários comportamentos individuais em interação. O coordenador de curso de graduação provavelmente terá que ser capaz de identificar nos comportamentos individuais formas de promover modificações desses comportamentos a fim de atingir os objetivos que foram propostos em um processo de mudança.

Um sistema onde ocorre uma mudança envolve o que o funcionário deve ser capaz de fazer para mudar e como ele deverá

mudar e ao gestor cabe promover um acompanhamento efetivo ao treinar o funcionário para a mudança. Treinar o funcionário não é apenas orientá-lo com informações relativas ao que deverá fazer e como fazer frente ao processo de mudança, envolve propor estratégias para que sejam mantidas as aquisições de novos comportamentos. Dentre essas estratégias é possível reforçar e atribuir “feedbacks” para cada mudança que ocorra no comportamento do colaborador. Cada pequeno esforço do funcionário em direção a mudança deveria ser fortalecido para manter a mudança (MIGUEL, 2001; QUINN, 2003).

Ser capaz de identificar comportamentos que necessitam ser modificados para produzir uma mudança eficiente e ser um agente responsável por propor essa modificação parece ser uma tarefa que irá requerer do coordenador de curso de graduação clareza sobre seus comportamentos em um o processo de mudança. Não apenas identificando o que fazer nesse processo, mas também como fazer para coordenar a mudança.

1.3 PROCESSO DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

O que significa “processo” e o que significa “mudança”? Segundo Houaiss (2003) e Ximenes (1999) “processo” é o modo de executar algo, o método e “mudança” seria o ato ou efeito de mudar alguém ou alguma coisa; alteração de algo que existe para algo “novo”; transformação; modificação. Essas definições ainda parecem não esclarecer o que seria o processo de mudança e que características teria esse processo principalmente pela generalidade das expressões que os definem. Quando o processo de mudança inicia e termina? Quais são as características dos comportamentos daqueles responsáveis por promover uma mudança? Quando é possível identificar que uma mudança está ocorrendo ou ocorreu? Em uma organização de ensino superior, parece que um dos responsáveis para implantar e orientar uma mudança seria o coordenador de curso. Como ele necessitaria gerenciar esse processo de mudança? Quais as pessoas estariam necessariamente envolvidas nesse processo e que grau dessa mudança seria significativo para indicar que ocorreu uma mudança eficaz?

Estudos indicam que conduzir, orientar, planejar a alteração de uma situação para outra (ou seja, mudar) seria uma das funções do

gestor e que muitas vezes o mesmo não consegue promover a mudança necessária na organização por não saber como fazer (COELHO JUNIOR, 2003; CUNHA, REGO 2004; NEIVA, PAZ, 2005). E os coordenadores de curso de graduação como fazem para gerenciar uma mudança nos cursos nos quais são coordenadores? Aliada ao desconhecimento sobre como gerenciar um processo de mudança, muitas vezes existe uma concepção definida de forma incompleta ou mesmo equivocada do processo de mudança. Segundo Garfield (1999) a impossibilidade do gestor em executar um processo de mudança estaria na tentativa de realizá-lo sem aprendizagens que possibilitem sua execução e que para possibilitar um processo de mudança, qualquer que seja ele, necessita desempenhar algumas atividades que vão além daquelas as quais se está habituado pelo desenvolvimento do cargo que ocupa.

Existem dois tipos de mudança que podem ocorrer na organização: uma que é planejada pela gestão para que a mudança ocorra e outra que ocorre a partir do surgimento de resolução de problemas com os quais a organização se confronta. Esses dois tipos de mudança são denominados de mudança planejada e mudança emergente, segundo Cunha e Rego (2004). Na mudança planejada o gestor necessita conduzir a mudança de forma a tornar a organização mais adaptada e ajustada à mudança. Essa mudança passará por três estágios ou fases: a primeira fase é identificada como a fase de preparação na qual o gestor precisa demonstrar o que se pretende com a mudança e quais os impactos que a organização sofrerá ao passar pela mudança proposta. Também é responsabilidade do gestor proporcionar condições para que as pessoas que irão participar do processo de mudança consigam percebê-la como algo realizável. A segunda fase é caracterizada pela implantação da mudança em que o gestor precisa ser capaz de promover a mudança, prever e lidar com as resistências que possam surgir deste processo e gerenciar as consequências que irão surgir. A terceira fase refere-se ao “reforço” da mudança sendo o gestor responsável pela criação e divulgação dos ganhos e resultados compensatórios gerados a partir das modificações ocorridas na organização. A mudança emergente possui uma característica de imprevisibilidade na qual o gestor não consegue ter controle do processo de mudança por desconhecer como e por que está ocorrendo. Segundo Cunha e Rego (2004) a mudança emergente é resultante de interações ocorridas no sistema organizacional e não depende da “vontade” de quem a gerencia.

É preciso observar que algumas vezes em virtude da rapidez com a qual a mudança organizacional ocorre implica que aquele que irá gerenciar a mudança acabe desenvolvendo muitos comportamentos profissionais. Quinn et al. (2003) indicam que ao orientar um processo de mudança, é necessário sintetizar vários comportamentos profissionais como: dirigir, monitorar, ser mentor, negociar, inovar, produzir e ser facilitador (do processo). Ainda que os autores não esclareçam muito sobre esses comportamentos profissionais, ainda é importante entender que em um processo de mudança muitas vezes há a exigência para que esses comportamentos fiquem evidentes e ocorram para possibilitar modificações eficazes na organização.

Um processo de mudança exige tanto do planejamento do gestor para que ocorra como também que o gestor esteja capacitado para intervir e implantar a mudança. A literatura indica que existem falhas nas intervenções realizadas por alguns gestores ao propor mudanças nas organizações. (SAUSEN, TRETER, WBATUBA, 2004; NEIVA, PAZ, 2005). Muitos gestores não estão capacitados para definir os objetivos que se pretende alcançar com a mudança em virtude de promoverem a mudança apenas porque está na “moda”, e muitas vezes não são capazes de identificar quais as situações existentes na organização precisam ser mudadas. Cunha e Rego (2004) indicam que muitas vezes o gestor que é novo no cargo procura promover a mudança apenas para causar uma “boa impressão” para seus colaboradores ou implantam a mudança apenas para que sua gestão seja reconhecida pelos funcionários a partir da mudança realizada pelo gestor, sem perceberem a real necessidade ou pertinência de promover a mudança e sem serem capazes de avaliar os efeitos que decorrerão desse processo.

Vasconcelos e colaboradores (2005) indicam que o transcorrer do tempo pode influenciar a percepção das pessoas em relação ao processo de mudança. Será que é a passagem de tempo que teria influência sobre a percepção das pessoas ou o que as pessoas observam que decorre de modificações em seu comportamento e dos outros após um período prolongado? Em pesquisa realizada com funcionários de uma empresa procurando verificar como esses funcionários relacionavam a passagem de tempo ao processo de mudança, Vasconcelos e colaboradores (2005) indicaram que em relação à temporalidade é possível afirmar que no processo de mudança duas situações são observadas. A primeira é uma relação estabelecida pelos sujeitos entre o futuro e o passado, uma vez que o futuro é visto como

algo “superior” ao passado e que este é algo “obsoleto”. A segunda relação estabelecida pelos sujeitos em relação ao tempo seria uma mudança concebida como um processo de transformação de uma condição X para outra condição Y. Segundo este estudo, os sujeitos que observaram a mudança como uma transformação gradativa de uma condição para outra tiveram uma menor resistência a mudança e consequentemente uma maior probabilidade de sucesso para sua ocorrência. O tempo, porém parece não ser o que caracteriza a mudança e sim o que ocorre no tempo. O gestor (sendo possível incluir o coordenador de um curso de graduação) necessita avaliar o que ocorre no tempo decorrido desde a implantação da mudança até as consequências que serão ocasionadas a partir dela.

Para que o gestor consiga implantar mudanças parece ser necessário que ele seja capaz de realizar uma análise do ambiente no qual pretende propor modificações. Porras e Berg (1978) e Nicholas (1979) (apud NEIVA, PAZ, 2005) avaliaram como eram os procedimentos e técnicas utilizadas pelos gestores para verificar e analisar o ambiente organizacional e indicam que problemas por parte dos gestores ao realizarem uma avaliação do ambiente organizacional. Esses problemas consistem em má utilização de técnicas de avaliação, não conseguir identificar o que precisa ser avaliado e nem como proceder em relação ao processo depois de avaliado. Outros autores (MINTZBERG, AHLSTRAND, LAMPEL, 1999) a partir de um exame da literatura identificaram que existem poucos procedimentos e técnicas que auxiliem o gestor a realizar uma análise do ambiente organizacional para promover sua modificação. Alguns Autores (WOODMAN, 1989; AMENARKIS, 1988; AMENARKIS, BUCKLEY, BEDEIAN, 1999; apud NEIVA, PAZ, 2005). indicam que analisar o ambiente organizacional e avaliá-lo não capacitará necessariamente o gestor a promover mudanças nesse ambiente. Parece ser importante que o gestor seja capaz de, além de analisar o ambiente organizacional que irá ser modificado, também seja capacitado a promover a mudança. Ao considerar um coordenador como um gestor que poderá ser responsável por promover modificações nos cursos de graduação, seria necessário que o mesmo fosse capacitado para avaliar e analisar o ambiente organizacional para propor modificações.

O gestor precisa ter clareza sobre o processo no qual ocorrerá uma mudança e saber quais são as capacidades profissionais necessárias para executá-la e para isso é necessário que também seja capaz de

planejar como implantar uma mudança na organização. Um estudo realizado por Sausen, Treter e Wbatuba (2004), em uma cooperativa de produção de agricultura em relação ao processo de mudança nessa cooperativa, no período compreendido entre 1995 até 2002, foi constatado que esse processo só ocorreu porque os gestores planejaram como iriam propor a mudança. Com base em entrevistas semi-estruturadas e pesquisa nos documentos da empresa, os autores conseguiram identificar que quanto mais o gestor tinha clareza em relação ao que deveria fazer para provocar uma mudança na organização, mais o gestor era capaz de controlar o que poderia ser desfavorável para inviabilizar a ocorrência da mudança. Os autores concluem que o fato dos gestores terem planejado antecipadamente como a mudança ocorreria foi facilitador para que houvesse uma transformação na organização em grau significativo.

Para promover de fato mudança é necessário que o gestor identifique quem são os agentes envolvidos nesse processo, ou seja, aqueles que sofrerão modificações em seus comportamentos a partir da mudança implantada. Cortezão, Cruz e Gil (2001) e Beer (2003) indicam que a mudança na organização tem início assim que o que foi planejado pelo gestor passar a ser executado por ele. Os autores compreendem que executar um processo de mudança não depende apenas do gestor, é necessário que ocorra nesse processo uma descentralização da gerência para ser compartilhada por todos aqueles (gestores e colaboradores) que estão envolvidos no processo de mudança (ALMEIRA, GIL, 2001). Ao coordenador caberá planejar o processo de mudança entendendo que o mesmo agrega tanto os seus comportamentos como os comportamentos dos outros (professores, alunos e funcionários) que estão envolvidos nesse processo para que a mudança ocorra de forma mais eficiente.

Marcon (2008) procurou sistematizar comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação. Em pesquisa realizada por meio de entrevistas com seis coordenadores de curso de graduação em uma instituição privada a autora constata que os comportamentos desenvolvidos por esses gestores “vão além” daqueles instituídos nos regimentos e descrições de atributos do cargo. Segunda a autora, definir comportamentos de coordenadores de curso a partir de manuais que descrevem partes do comportamento pouco esclarece sobre as relações que esse gestor precisará estabelecer as situações que antecedem coordenar algo, as ações próprias do exercício de

coordenação e as decorrências dessas ações. Parece que o coordenador de curso não está apto a coordenar um processo de mudança tendo em vista a dificuldade de identificar a sua função.

Por não conhecer quais são os instrumentos utilizados pelo gestor e seus comportamentos para gerenciar uma mudança é que os colaboradores que são submetidos à mudança esperam que os gestores indiquem o que precisam fazer para que a mudança ocorra. Os colaboradores são apenas executores das exigências dos gestores quando deveriam participar ativamente do processo de mudança podendo identificar quais os melhores objetivos para direcionar o processo (CUNHA, REGO, 2004). O fato de apenas executar as exigências do gestor pode gerar nos colaboradores resistência a mudança e para aderir ao processo de mudança é necessário que os colaboradores estejam envolvidos no que o gestor tem planejado para provocar a mudança, conseguindo manifestar suas opiniões e idéias proporcionando uma maior mobilização por parte do colaborador para que o processo de mudança ocorra (CORTEZÃO, CRUZ, GIL, 2001). Assim, parece ser fundamental que os colaboradores façam parte do processo de planejar a mudança e em uma Instituição de Ensino Superior o envolvimento de professores, alunos, chefias de departamento, funcionários no processo de planejar uma mudança seria imprescindível.

Será que funcionários que estão exercendo uma mesma função durante muito tempo teriam dificuldade em terem seus comportamentos modificados ao serem submetidos pelo gestor a um processo de mudança? Coelho Junior (2003) a partir de entrevistas semi-estruturadas com 15 gestores de uma empresa pública indicou que em virtude dos colaboradores já estarem acostumados a agirem de uma mesma forma em uma determinada situação, existia muito resistência e dificuldade por parte dos funcionários ao implantar uma mudança na organização. Nesse sentido, parece que falar a respeito de processo de mudança implica em entender que existem agentes responsáveis por modificar comportamentos. É necessário que o gestor seja capaz de entender o que é comportamento e como modificá-lo para propor mudanças. Ao coordenador caberá além de identificar os comportamentos de gerenciar processos de mudança, ser capaz de modificar o comportamento das pessoas envolvidas nesse processo.

Para coordenadores de curso de ensino superior orientar um processo de mudança organizacional implica inferir que ocorrerão modificações nos comportamentos das pessoas envolvidas nesse

processo. Cabe ao coordenador proporcionar condições para que ao propor modificações de conduta de professores, alunos e funcionários seja possível o pleno desenvolvimento das atividades do curso. O processo de mudança parece ser importante não apenas por ser objeto de estudo e de exame de muitos autores e áreas, principalmente a Administração, mas também porque esses mesmos autores identificam problemas que as organizações podem ter em decorrência de uma má administração desse processo. Na Instituição de ensino superior, muitas vezes é exigido que os cursos de graduação proporcionem mudanças, como por exemplo, em virtude de mudança nos projetos de curso. O currículo dos cursos precisam ser modificados indicando assim, que algumas modificações no desenvolvimento das atividades dos docentes irão ocorrer. Essas mudanças também ocorreram em relação a capacitação que os professores darão aos alunos e também em relação ao apoio que os funcionários dão às atividades desenvolvidas pelos docentes e alunos.

1.4 MUDANÇA CURRICULAR COMO CONDIÇÃO QUE EXIGE DO COORDENADOR DE CURSO CAPACITAÇÃO PARA COORDENAR PROCESSO DE MUDANÇA

As diretrizes curriculares constituem segundo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior (CNE/CES), orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. São essas leis que direcionam o currículos e consequentemente a formação dos alunos de graduação. Para o coordenador de curso de graduação, as diretrizes curriculares definem o que é importante para elaborar o programa de curso. Conforme a Lei nº 9394/96, artigo 2º da resolução nº 2 de abril de 1998 foi definido pelo Conselho Nacional de Educação o que significa Diretrizes Curriculares Nacionais:

Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e

avaliação de suas propostas pedagógicas.
(FIGUEIREDO, 2007).

O que ocorre quando essas leis indicam que o currículo precisa ser modificado? O primeiro currículo mínimo oficial para o curso de Psicologia veio a ser fixado pelo Conselho Federal de Educação em 1963. Esse currículo foi baseado em tudo aquilo que era ensinado nos cursos, especialmente os de pedagogia, sobre a formação em Psicologia. Segundo Chaves (1992), o psicólogo atuava mais em instituições, do que em clínicas em virtude da inexistência no currículo dos cursos de graduação dessa formação. Provavelmente os programas de curso de graduação em Psicologia elaborado por seus coordenadores não indicavam ser importante a formação dos alunos para atuarem em consultórios.

Desde 1963, quando o primeiro currículo oficial foi fixado pelo Conselho Federal de Educação, até 1994, é possível assinalar dois momentos significativos de transformação do currículo para os cursos de Psicologia (ROCHA JUNIOR, 1999). O primeiro período, entre 1970 e 1980, com a tentativa de se reestruturar o currículo, que acabou não passando de um "acréscimo" de disciplinas; o segundo, período correspondente entre 1991 e 1999, quando as discussões em torno da formação do psicólogo pareciam estar mais bem fundamentadas na preocupação com o que o profissional seria capaz de fazer ao finalizar o curso. Essa discussão, segundo Rocha Junior (1999), produziu resultados pouco esclarecedores no que se refere à formação profissional do psicólogo. As modificações curriculares que foram propostas provavelmente afetaram a formação dos alunos de psicologia e também afetaram todos os envolvidos no processo que implicaria em modificar o currículo. Provavelmente caberia ao coordenador gerenciar essas mudanças e implantá-las conforme as diretrizes propunham.

A partir de 1995 (após o I Encontro de Coordenadores de Curso de formação de Psicólogos, em 1992, e o Congresso Nacional constituinte da Psicologia em 1994) os conselhos Federal e Regionais de Psicologia pediram às agências formadoras (consequentemente aos coordenadores de curso) que enviassem propostas para reestruturação curricular do curso de graduação em Psicologia. Foi constituída pelo Ministério da Educação, em 1998, uma comissão para estudar e propor uma nova direção à formação em Psicologia. Em 1999 os responsáveis pelos cursos de graduação em Psicologia recebem uma minuta propondo

mudanças nas diretrizes curriculares, sendo responsabilidade dos coordenadores conduzirem e instalarem essas mudanças nos cursos de graduação. Os coordenadores de curso estavam capacitados para promover essa mudança no currículo? Que decorrências ocorreram na formação dos alunos em relação às mudanças sofridas e como isso foi gerenciado pelo coordenador?

Alterações foram verificadas nas diretrizes curriculares nos períodos compreendidos de 2001 a 2004. A partir da resolução nº 8, de 7 de maio de 2004, ficou estabelecido, pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), como o curso de Psicologia precisaria ser orientado para direcionar a formação do profissional psicólogo. Nesse caso, o currículo passaria por uma nova modificação e o coordenador de curso precisaria conhecer essa resolução para promover as devidas mudanças na formação do aluno de Psicologia.

O artigo 3º da resolução nº 8 (BRASIL, 2001) indica que o curso de graduação em Psicologia precisa formar o psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia. Essa formação precisa ser assegurada pelos coordenadores de curso, entendendo que são eles os responsáveis para que as diretrizes sejam implantadas nos cursos. Como esses coordenadores garantem essa formação? Como eles alteram o programa dos cursos para que as diretrizes sejam seguidas? Como eles identificam e promovem as mudanças que são necessárias para garantir essa “nova” formação?

É necessário compreender que as diretrizes curriculares apenas indicam um panorama genérico sobre a formação do psicólogo e são pouco esclarecedoras em se tratando de estabelecer quais os comportamentos necessários devem ser desenvolvidos para a formação do profissional. Isso afeta diretamente àqueles que tem como atribuição formar o profissional e ainda mais àqueles (coordenadores) que precisam planejar, implantar e avaliar essa formação. Matos (2000) indica que a graduação em Psicologia deve garantir uma formação científica sólida que promova a superação da dissociação entre ciência e prática, mas como o coordenador pode gerenciar essa formação? Como gerenciar uma mudança curricular para que prática e ciência não fiquem dissociados?

Os coordenadores de curso de graduação precisam ter clareza de sua função e de suas contribuições para a formação do futuro profissional. Sob sua coordenação os professores e funcionários irão elaborar um programa de curso que provavelmente será responsável por

grande parte da formação do aluno de graduação. Para elaborar o programa necessitará do auxílio de professores que precisam estar envolvidos no processo que implicará em uma mudança curricular. Para modificar um currículo e promover sua implantação, o coordenador deverá ser capaz de modificar comportamentos tanto os seus quanto os daqueles que estiverem relacionados aos processos de mudança.

Assim, parece que a Instituição de Ensino Superior corre riscos em virtude de que é permitido que o trabalho de um coordenador seja exercido sem que se identifique a função de coordenar um curso de graduação. Por isso é necessário que o profissional seja capacitado para coordenar um curso de nível superior e que essa capacitação não implique só em realizar atividades burocráticas e rotineiras. Por isso se faz necessário identificar a função das atividades desenvolvidas a qual parece indicar que o coordenador necessitará promover condições para o pleno desenvolvimento das atividades que envolvem docentes, discentes e funcionários e que são relativas ao desenvolvimento do curso.

Quando um professor é selecionado para o cargo de coordenador de um curso de graduação, precisam ser identificadas quais as atividades e responsabilidades para o exercício dessa função. Provavelmente suas responsabilidades estarão associadas às responsabilidades da Instituição de Ensino Superior que é produzir novos conhecimentos e torná-los acessíveis as pessoas, sejam da própria comunidade acadêmica ou da sociedade. Produzir novos conhecimentos envolve também àqueles relacionados à função de coordenar cursos e esta coordenação muitas vezes ocorre quando necessitam de procedimentos que promovam modificações. Nesse sentido, são eles os responsáveis por organizar, planejar e estruturar as aprendizagens necessárias para que o futuro profissional possa exercer com qualidade sua profissão.

Um curso de graduação precisa ser assegurado em seu desenvolvimento, sendo isso de responsabilidade dos coordenadores, e para tal necessitam administrar o curso. Administrar um processo de mudança em cursos de graduação exigirá tanto do planejamento do coordenador para que a mudança ocorra como também que ele esteja capacitado para intervir e implantar a mudança. Para que consiga implantar mudanças parece ser necessário que ele seja capaz de realizar uma análise do ambiente no qual pretende propor modificações. Analisar o ambiente implica em identificar as situações nas quais essa modificação ocorre, as ações decorrentes dessas mudanças e as situações decorrentes dessas ações. As mudanças ocorridas nas diretrizes

curriculares indicam como a mudança é provocada na instituição de ensino superior. Nesse sentido, que comportamentos foram descobertos que constituem ser comportamentos de coordenar cursos de ensino superior? Como esses comportamentos podem ser relacionados ao processo de mudança? Que comportamentos profissionais estariam relacionados a função do coordenador de curso de como esses comportamentos são apresentados em relação ao processo de mudança? Para possibilitar identificar respostas a algumas dessas perguntas foram investigadas quais os comportamentos constituintes da classe “coordenar processo de mudança organizacional” como atribuições de um coordenador de curso de graduação?

2 O PROCESSO PARA IDENTIFICAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL”

2.1 FONTES DE INFORMAÇÃO

a) Obras não publicadas:

BOTOMÉ, S. P., SGUISSARDI, V. Uma proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. 1986.

É parte de uma revisão da proposta sobre a estrutura e organização de um curso de ensino superior de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos que foi elaborada a partir de comentários e observações realizadas em reuniões com os docentes, alunos e funcionários por solicitação do coordenador do curso de Pedagogia. O texto foi elaborado com subtítulos seguidos de tópicos frasais, sem a existência de introdução para cada subtítulo, desenvolvimento e conclusão do tema.

b) Livros:

Quinn, R. E, et al. **Competências gerenciais: princípios e aplicações**. Rio de Janeiro: Elsevier. 2003.

É uma terceira edição que foi modificada das duas primeiras edições. O livro é composto por dez capítulos sendo que o primeiro é um capítulo introdutório que define que a função do administrador é composta pela relação de oito funções distintas. Os capítulos de dois até nove descrevem as oito funções específicas do administrador e o capítulo dez retoma pontos de destaque dos demais capítulos procurando integrar as oito funções, ou como o autor denomina, “papéis” utilizados pelo administrador. Os capítulos são divididos em três sessões. A primeira sessão indica as competências de cada função, a segunda propõe uma análise das competências e a terceira apresenta a prática e aplicação das competências aprendidas. O capítulo 5 é destacado como fonte por ser o capítulo que compõe a função de coordenar, e os capítulos 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9 apresentam as classes de comportamentos das “funções do administrador” (mentor, facilitador, monitor, diretor, produtor, negociador e inovador) que foram utilizados para

correlacionar com as classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”.

BEER, M. **Gerenciando mudanças e transição**. Rio de Janeiro: Record. 2003.

O autor procurou sintetizar e organizar orientações e instrumentos para gerenciamento de um processo de mudança. Cada capítulo dessa fonte foi dividido em duas partes. A primeira parte apresenta os principais tópicos que serão abordados no capítulo e a segunda parte é composta de dicas ou exemplos sobre o conteúdo que foi percorrido no capítulo. Os capítulos utilizados como fonte foram o terceiro “Sete passos para mudança” e o quarto “Implementação”, que correspondem ao planejamento de um processo de mudança e a execução do que foi planejado.

2.2 CRITÉRIO DE ESCOLHA DAS FONTES

- a) Da proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (BOTOMÉ, SGUISSARDI, 1986).

Publicação que realizou alguma sistematização de comportamentos de coordenar cursos de ensino superior. Esta publicação caracteriza de forma objetiva, clara e por tópicos as atribuições de um coordenador de curso de ensino superior.

- b) Do livro Competências gerenciais: princípios e aplicações (QUINN et al., 2003)

Os autores sistematizaram os comportamentos que compõe a função de coordenar e outras funções do administrador (diretor, monitor, inovador, facilitador, produtor, mentor, negociador). As funções do administrador foram apresentadas e correlacionadas por etapas o que facilita o processo de coleta dos dados, além disso os autores procuraram estabelecer didaticamente distinções entre as funções do administrador possibilitando maior clareza sobre o dado que foi coletado.

- c) Do livro Gerenciando mudança e transição (BEER, 2003)

Livro desenvolvido com base nas publicações de *Harvard Business School* e utilizado no curso de graduação da Escola de Administração da Função Getúlio Vargas; o organizador do livro sistematizou alguns comportamentos referentes ao gerenciamento do processo de mudança a partir de vários livros, artigos, trabalhos e aulas

de professores de *Harvard*. Os capítulos 3 e 4 possibilitam foram selecionados por se tratarem de capítulos específicos que descrevem planejamento e implantação do processo de mudança.

2.3 SITUAÇÃO E AMBIENTE

a) De obtenção das fontes de informação

O documento que propõe uma estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos foi obtido por meio de contato com um dos autores do documento que o disponibilizou para ser xerocado, já que o mesmo não foi publicado está localizado nesta tese no Apêndice I. As outras fontes foram adquiridas por meio de encomenda pessoal em uma livraria.

b) De exame das fontes de informação

O exame das fontes de informação ocorreu em uma sala arejada e iluminada, livre de interferência de ruídos e equipada com computador, uma mesa e material de escritório.

2.4 EQUIPAMENTOS E MATERIAL

Para obtenção das fontes de informação foram utilizados material de escritório, telefone, máquina de xérox, internet. Para observação, organização tratamento e análise dos dados das fontes foram utilizados lápis, caneta, computador, impressora, material para impressão (tinta e folha branca A4), o documento e livros para análise e protocolos de registro, mural de isopor revestido com EVA, tesoura, alfinetes e os registros tratados que foram retirados das fontes de informação, programa *microsoft Visio*.

2.5 PROCEDIMENTO

Etapla 1: Processo de organização de classes de comportamentos de “coordenar”, “coordenar cursos de ensino superior”, “processos de mudança” e “funções do administrador” constituintes da classe geral “coordenar processos de mudança organizacional”

a) De definição do que observar no documento não publicado e nas obras

Foram observadas sentenças gramaticais nas quais havia expressões que se referiam a comportamentos profissionais que

possibilitaram produzir conhecimento sobre a classe geral de comportamentos de “coordenar processo de mudança organizacional”. Nas sentenças gramaticais foram observados os sujeitos constituintes da frase, os verbos e os complementos. Também foram observadas sentenças nas quais não era explicitada diretamente os comportamentos profissionais de coordenar, coordenar cursos de ensino superior e coordenar processo de mudança. Por exemplo, no documento não publicado existe um capítulo no qual as sentenças gramaticais que o compõe descrevem atribuições dos alunos e representantes de turma. Essas sentenças não apresentam diretamente comportamentos que se pretendia investigar, porém, uma das frases desse capítulo “encaminhar à coordenação os problemas, dificuldades, reclamações, sugestões, propostas, etc. dos alunos de sua turma” refere-se indiretamente ao coordenador que precisará fazer algo em relação ao que está sendo encaminhado pelos alunos.

As classes de comportamentos foram identificadas a partir das descrições nas fontes pesquisadas das atribuições do profissional que coordena, que coordena cursos de ensino superior e que gerencia processos de mudança. Nas fontes pesquisadas foram selecionadas sentenças gramaticais que foram analisadas conforme a composição: sujeito, verbo e complementos. As sentenças que estavam incompletas – àquelas que apresentavam só sujeito e verbo, ou só verbo e complemento – também foram analisadas. Na sentença gramatical, o sujeito é aquele que sofre ou pratica a ação, corresponde ao autor da ação e nos documentos analisados precisou estar presente explícita ou implicitamente na sentença; o verbo designa a ação do sujeito e o complemento indica o sentido da ação para que se tenha compreensão das classes de comportamentos que estão sendo investigadas.

A relação entre os elementos constituintes da noção de comportamento (classes de antecedentes, classes de respostas do sujeito e classes de conseqüentes a esta classe de respostas) proposto por Botomé (2001) foi utilizado para analisar nas sentenças gramaticais as classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”. Utilizando essas unidades de análise foi possível identificar nas sentenças as relações entre os sujeitos da ação, os verbos (que seriam as classes de respostas apresentadas pelos sujeitos) e os complementos (aspecto do meio em relação ao qual o sujeito deverá executar algo). Nas fontes os sujeitos considerados ora foram os coordenadores, ora foram os coordenadores de curso de ensino

superior e ora foram os agentes de mudança e a classe de resposta e de estímulos o que ele precisará fazer para promover a mudança. O Quadro 1 ilustra os três componentes constituintes do comportamento e suas relações.

Situações antecedentes	Ação	Situações conseqüentes
Aquilo que acontece antes ou junto à ação de um organismo (classe de estímulos antecedentes)	Aquilo que um organismo faz (classe de repostas)	Aquilo que acontece depois (imediatamente ou não) da ação de um organismo (classe de estímulos conseqüentes)

Quadro 1: Representação dos três componentes de um comportamento e as relações entre eles reproduzido.

Fonte: Botomé, (2001).

É possível exemplificar como foi estabelecida a relação entre os componentes de uma sentença gramatical a partir da noção dos componentes constituintes do comportamento. O Quadro 2 ilustra as relações que foram estabelecidas entre os componentes das sentenças analisadas com um exemplo retirado do documento da fonte não publicada “Encaminhar aos órgãos competentes, nos prazos adequados, as providências decorrentes das decisões do conselho de coordenação do curso” (BOTOMÉ, SGUISSARDI, 1986, p. 7).

SUJEITO	VERBO (classe de respostas)	COMPLEMENTO
Coordenador de curso de ensino superior	Encaminhar	as providências decorrentes das decisões do conselho de coordenação do curso aos órgãos competentes, nos prazos adequados
SITUAÇÃO ANTECEDENTE	AÇÃO	SITUAÇÃO CONSEQUENTE
as providências decorrentes das decisões do conselho de coordenação do curso aos órgãos competentes, nos prazos adequados	Encaminhar	as providências decorrentes das decisões do conselho de coordenação do curso aos órgãos competentes, nos prazos adequados encaminhadas

Quadro 2: Ilustração da relação entre os componentes do comportamento e os componentes de uma sentença gramatical

As situações que antecedem e as situações conseqüentes representam os aspectos do meio (complementos) com os quais o coordenador de curso de ensino superior em processo de mudança irá lidar. O verbo indica a ação realizada pelo sujeito. Cada sentença gramatical foi assim analisada possibilitando extrair das fontes pesquisadas, as classes de comportamentos que foram registradas em protocolos específicos.

b) De elaboração do protocolo de registro

As sentenças gramaticais foram registras em protocolos que eram identificados por: autor ou autores, ano de publicação da obra, título da obra, a natureza do texto, título do capítulo e páginas das quais foram

retiradas as sentenças gramaticais. Os protocolos de registro eram compostos por: sujeito da sentença gramatical, trecho retirado da fonte, sujeito alterado (quando necessário), trecho alterado (quando necessário), fragmentação da sentença (quando necessária) e observações sobre os procedimentos para construção das classes de comportamento.

c) De coleta de dados

O presente estudo está configurado como uma parte específica de coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança. O comportamento de coordenar implica em vários sub-comportamentos e dentre eles está coordenar cursos de ensino superior. Alguns processos ocorrem na função de um coordenador de curso sendo um dele o processo de mudança. A Figura 3 representa em um fluxograma demonstra a localização das classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” e assim possibilita identificar com maior clareza as etapas do método.

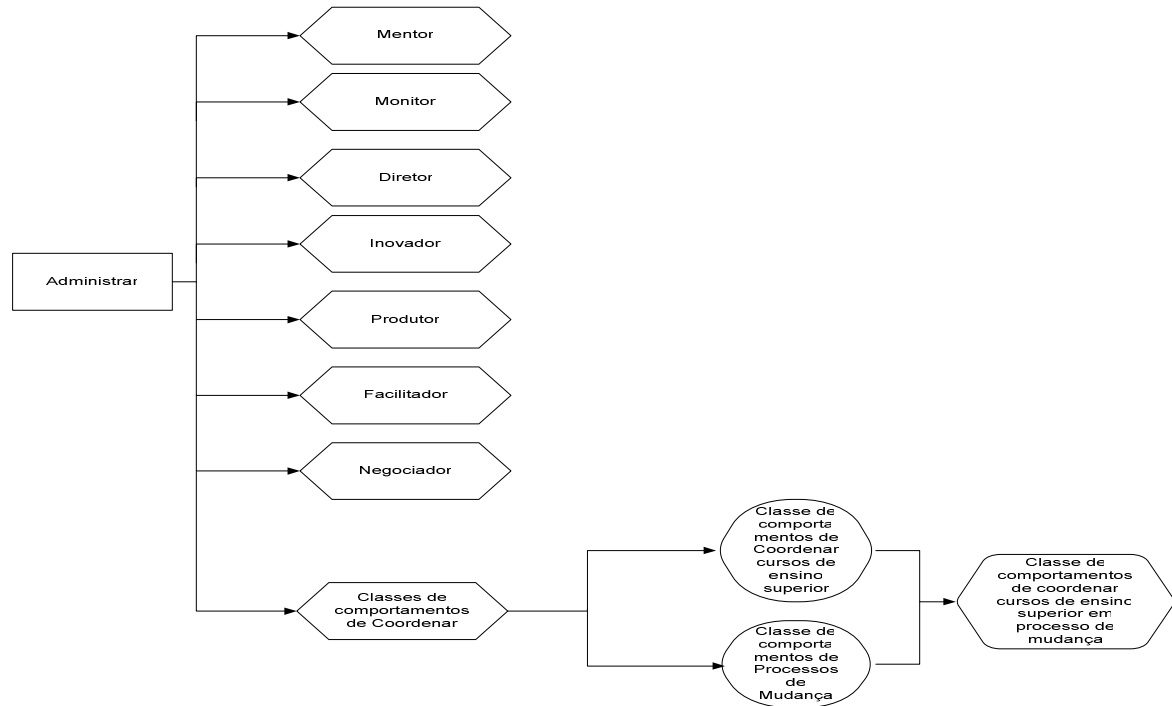


Figura 3: Fluxograma representativo das classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”.

As sentenças gramaticais selecionadas na obra “Proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos” (BOTOMÉ, SGUISSARDI, 1986) receberam uma seqüência de números arábicos iniciando no número 1 e terminando quando o capítulo da obra terminava. No capítulo seguinte, as sentenças gramaticais recebiam uma nova seqüência de números arábicos que iniciavam no número 1 e terminavam quando o capítulo acabava. As frases eram numeradas a lápis no documento original e em seguida transcritas para os protocolos de registro.

Nas obras “Competências gerenciais: princípios e aplicações” (QUINN et al., 2003) e “Gerenciando mudança e transição” (BEER, 2003), as sentenças gramaticais, no texto original, foram destacadas com caneta “marca texto” e no início de cada sentença foi colocado a lápis uma numeração crescente e seqüencial independente do capítulo do livro que estava sendo extraído o trecho. Na fonte da obra do Beer (2003) as sentenças gramaticais destacadas dos capítulos 3 e 4 do texto original foram numeradas em seqüência iniciando no número 1 e finalizando no número 47. Na fonte do livro do Quinn et al. (2003) a seqüência numérica colocada no início das sentenças gramaticais destacadas iniciou no capítulo 5 e em seguida passou para as sentenças dos capítulos 2, 3, 4, 6, 7 e 8 nessa ordem.

As sentenças gramaticais eram registradas nos protocolos quando estas se referiam direta ou indiretamente a função de coordenar, coordenar cursos de ensino superior e gerenciar processos de mudança. Sentenças gramaticais as quais nem o sujeito ou nem os complementos estivessem relacionados a essa função não eram registradas nos protocolos. A Tabela 1 exemplifica o registro da sentença gramatical a partir de quando foi retirada do texto original.

Tabela 1: Exemplo do registro de uma sentença gramatical para identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional.”

Autores: Sílvio Paulo Botomé e Valdemar Sguissardi

Ano: 1985

Título da Obra: Uma proposição para estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos.

Natureza do texto: Não publicado

Título do capítulo: Atribuições do Coordenador de curso

Páginas: 7 até 11

Sujeito	Trecho retirado	Sujeito Alterado	Trecho Alterado	Fragmentação	Observações
Coordenador	8. “Assistir aos alunos e funcionários durante o processo de matrícula no curso.”p.8				

Fonte: Botomé e Sguissardi (1985).

Na primeira linha da Tabela 1 dos protocolos de registro foram identificadas todas as possíveis características da fonte a qual se estava retirando as sentenças gramaticais. Nessa linha era registrado o nome completo do autor ou autores da fonte, o ano de publicação da obra, o título da obra, a natureza do texto (se foi publicado ou não), o título do capítulo do qual as sentenças foram retiradas e o número das páginas que continham o capítulo (início até o final). Na segunda linha da Tabela 1 apresenta a sentença gramatical destacada entre sujeito, verbo e complementos. Na coluna “sujeito” foi registrado o sujeito ao qual a sentença gramatical se refere e na coluna “trecho retirado” foi transcrito o verbo e os complementos que foram retirados literalmente das sentenças gramaticais encontradas na fonte com símbolos que localizam o trecho retirado no documento original. No exemplo retirado da fonte “Proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos” (BOTOMÉ, SGUISSARDI, 1986) que consta na Tabela 1, o trecho “8. ‘Assistir aos alunos e funcionários durante o processo de matrícula no curso.’ p.8” sinaliza que o número 8 no início da frase é a oitava frase do capítulo “atribuições do coordenador de curso” e ao final da frase o símbolo “p.8” indicava que essa frase foi retirada da página 8 do corrente capítulo do texto original. Se fosse necessário alterar o sujeito quando o trecho selecionado era outro, era preciso adequar o verbo e o complemento ao novo sujeito. A Tabela 2 exemplifica o registro da alteração do sujeito e do trecho quando necessário.

Tabela 2: Exemplo de alteração de sujeito e trecho no protocolo de registro para identificação das classes de comportamentos constituintes de classe geral “coordenar processo de mudança organizacional.”

Autores: Sílvio Paulo Botomé e Valdemar Sguissardi

Ano: 1985

Título da Obra: Uma proposição para estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos.

Natureza do texto: Não publicado

Título do capítulo: Atribuições da Secretaria do curso

Páginas: 20 até 24

Sujeito	Trecho retirado	Sujeito Alterado	Trecho Alterado	Fragmentação	Observações
Secretaria de Curso	4. “Preparar a documentação a ser despachada pelo coordenador do Curso.” p. 20	Coordenador	4. Despachar documentação que foi preparada pela secretaria do curso. (106)		

Fonte: Botomé e Sguissardi (1985).

Quando o sujeito da frase não era aquele sobre o qual se queria identificar a classe de antecedentes e conseqüentes (no exemplo da Tabela 2 é o coordenador de curso) o sujeito da frase era alterado e a alteração foi registrada na coluna “sujeito alterado”. O verbo e complementos da sentença gramatical também sofriam alterações para serem adequados ao novo sujeito. Na frase exemplificada na Tabela 2 o sujeito dela é “secretaria de curso”, o sujeito foi alterado para “coordenador de curso” e o trecho retirado também passou por alterações no qual um dos complementos (a ser despachada) foi transformado em verbo (despachar) e um dos verbos (preparar) foi transformado em complemento (que foi preparada). As alterações de verbos e complementos foram registradas na coluna de “trecho alterado”. Outro registro também realizado no protocolo foi quando era necessário “fragmentar” a sentença gramatical em outras sentenças. A Tabela 3 exemplifica esse procedimento.

Tabela 3: Exemplo do registro de fragmentação e observações para identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional.”

Autores: Robert E. Quinn, Sue R. Faerman, Michael P. Thompson, Michael McGrath

Ano: 2003

Título da Obra: Competências Gerenciais – Princípios e Aplicações

Natureza do texto: Livro / 4ª reimpressão

Título do capítulo: O papel do coordenador (Capítulo 5)

Páginas: 147 até 194

Sujeito	Trecho retirado	Sujeito Alterado	Trecho Alterado	Fragmentação	Observações
Coordenador	3. “o papel do coordenador compreende a coordenação do trabalho de dois ou mais empregados, grupos ou unidades de trabalho que funcionam de maneira independente.” p.148		Coordenar o trabalho de dois ou mais empregados, grupos ou unidades de trabalho que funcionam de maneira independente.	a) Coordenar o trabalho de dois ou mais empregados que funcionam de maneira independente. (3) b) Coordenar o trabalho de grupos ou unidades de trabalho que funcionam de maneira independente. (4)	Dois complementos diferentes. Necessidade de alterar/decompor o verbo coordenar

Fonte: Quinn et al. (2003).

Na Tabela 3 a coluna fragmentação indica que a sentença gramatical poderia ser dividida, desmembrada em duas ou mais sentenças. O critério utilizado para esse procedimento era a existência, na sentença, de dois ou mais verbos e dois ou mais complementos componentes desses verbos. Assim, uma única sentença poderia ser fragmentada e dar origem a duas ou mais sentenças que eram registradas na coluna “fragmentação”. No exemplo da Tabela 3 retirado da fonte “Competências gerenciais: princípios e aplicações” (QUINN et al., 2003) (na terceira linha) a sentença gramatical após ter sido alterada, foi dividida em duas frases, pois existia nela dois complementos (dois ou mais empregado e grupos ou unidades). As frases identificadas nessa parte recebiam no início delas letras em ordem alfabética e ao final as frases foram identificadas com números em ordem sequencial e crescente.

As frases na coluna “trecho alterado” também poderia ser identificadas ao final, com número sequenciais, desde que a frase não necessitasse de fragmentação, ou seja, desde que o nível de transformação da frase fosse até essa etapa. Os seguintes critérios foram utilizados para numerar as frases em ordem crescente e sequencialmente: (1) se no trecho retirado não houve necessidade de alterá-lo e nem fragmentá-lo, o próprio trecho recebeu a numeração; (2) se o trecho retirado foi alterado e não houve fragmentação, o trecho alterado recebeu a numeração; (3) Se o trecho retirado foi alterado e houve fragmentação, a fragmentação recebeu a numeração. Depois as frases que tinham numeração ao final foram agrupadas por semelhanças de complementos. Essa numeração foi feita a fim de facilitar a localização da frase no texto original.

Na coluna “observações” na Tabela 3 foram registradas as transformações e graus de transformações que o trecho sofreu. Se fosse necessário que sofresse alguma modificação (alteração do verbo, complemento, sujeito) também era registrado nessa coluna. Também eram feitos registros, caso necessário, sobre o trecho em destaque, por exemplo, quando não ocorrer clareza ou precisão do texto que impossibilite realizar uma fragmentação ou dúvidas sobre o procedimento realizado.

d) Dos critérios utilizados para fragmentação (ou não) das frases

Algumas sentenças gramaticais precisaram ser fragmentadas para proporcionar maior clareza e precisão das informações contidas nos trechos retirados. O procedimento de fragmentação necessitou ser orientado por alguns critérios para que todos os trechos ao serem

analisados fossem submetidos às mesmas regras possibilitando extrair das obras as classes dos comportamentos que foram identificadas nas fontes pesquisadas.

As sentenças gramaticais foram examinadas segundo os seguintes critérios para serem fragmentadas: em alguns trechos foram encontrados as partículas “E” e “OU” e para ocorrer a fragmentação do trecho foi necessário estabelecer a relação entre as partículas e as situações que regem as partículas. A partícula “E” em uma frase é uma conjunção coordenativa aditiva, isto é, a finalidade dessa partícula é a de conectar (unir) orações ou dois ou mais termos de mesma função sintática (dois verbos, dois sujeitos, dois complementos) estabelecendo entre eles relação de independência. Por exemplo, na sentença “Deixar claro a trajetória a ser percorrida pelo projeto, bem como seu objetivo.” (fonte Competências Gerenciais: princípios e aplicações, QUINN et al., 2003, p. 153) e alterada para “Esclarecer sobre o objetivo do projeto e o percurso do mesmo.” foi possível verificar a adição de dois complementos: objetivo do projeto e percurso do projeto. Esses dois complementos, mesmo estando em uma mesma frase, permitem estabelecer relação de independência entre os complementos e desse modo, essa sentença foi fragmentada em duas outras sentenças: “esclarecer sobre o objetivo do projeto” e “esclarecer sobre o percurso do projeto”. As sentenças com partícula “E” só não eram fragmentadas quando a partícula unia verbos sinônimos (o significado do verbo compreende, aglutina, engloba o outro). Na sentença “planejar e definir pré-requisitos de trabalho” (retirado da fonte Competências Gerenciais: princípios e aplicações, QUINN et al., 2003, p.152) a partícula “e” não provocou fragmentação da oração em duas sentenças por ser possível identificar que o verbo “definir” está contido no significado do verbo “planejar”. Se o verbo “planejar” contém em seu significado o verbo “definir”, logo a sentença não é fragmentada.

A partícula “OU” em sentenças gramaticais é utilizada como conjunção coordenativa alternativa, isto é, a partícula teria a função de alternar entre os termos indicando na frase que os mesmos são equivalentes. Nesse sentido, as sentenças que continham a partícula “ou” não possibilitavam ocorrência de fragmentação. No trecho “[...] controle das muitas variáveis que influem em seu êxito **ou** fracasso.” (retirado da fonte “Gerenciando mudança e transição”, BEER, 2003, p. 47) as palavras “êxito” e “fracasso” possuem significados opostos e para não perderem esse sentido de “alternância” na sentença, não podem ser separados, ou fragmentados.

Outro critério utilizado para fragmentar a sentença seria a existência de dois ou mais verbos em uma mesma frase, só e somente se esses verbos não forem equivalentes ou sinônimos. Na sentença “[...] agir e reagir com rapidez a mudança” (retirada da fonte competências gerenciais: princípios e aplicações, QUINN et al., 2003, p. 151) os verbos “agir” e “reagir” foram mantidos na mesma sentença sem que esta fosse fragmentada, pois esses verbos foram considerados equivalentes.

e) Dos critérios utilizados para adequação dos verbos

Quando os sujeitos das sentenças não eram o coordenador ou o coordenador de curso ou aquele que promove um processo de mudança, algumas vezes ocorreu a necessidade de alterar o verbo para que fosse possível adequar a sentença às atribuições de um coordenador ou coordenador de curso. Por exemplo, o trecho “Aprovar a proposta de orçamento anual do Curso feita pelo coordenador até o final do mês de setembro do ano imediatamente anterior àquele a que se refere o orçamento.” (retirado da fonte “Proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos”, BOTOMÉ, SGUISSARDI, 1986, p. 13) tinha como sujeito o conselho de coordenação de curso. O trecho foi alterado para “Realizar proposta de orçamento anual até o final do mês de setembro do ano imediatamente anterior àquele a que se refere o orçamento e encaminhar proposta para aprovação pelo Conselho de Coordenação de Curso.” O verbo “aprovar” foi substituído pelos verbos “realizar” e “encaminhar” para que fossem identificadas a partir do trecho retirado as atribuições do coordenador de curso de ensino superior e deste modo possibilitasse identificar duas classes de comportamentos presentes na função do coordenador (realizar proposta e encaminhar proposta).

Caso os verbos presentes nas sentenças gramaticais indicassem alguma figura de linguagem (alguns autores utilizam palavras para que a interpretação da sentença seja realizada pelo leitor), por exemplo, uma metáfora, seria necessário modificar o verbo, pois esse recurso linguístico utilizado por alguns autores implica em pouca clareza sobre o fenômeno que se pretendeu observar. No trecho “[...] é atribuição sua fazer soar o alarme de que é necessária uma mudança” (retirado da fonte “Gerenciando mudança e transição”, BEER, 2003, p. 47) o fragmento “soar o alarme” seria uma metáfora no estilo de personificação indicando que um alarme precisa ser tocado para que a mudança ocorra. Nesse caso, o fragmento pode ser substituído por “identificar a necessidade de uma mudança” sem que a sentença seja alterada em seu

sentido, possibilitando maior visibilidade sobre a função do agente de mudança. Nesse exemplo, foi suprimido a palavra “alarme” e trocado os verbos “fazer soar” por “identificar” e o sentido da frase ao ser alterada não foi modificado.

- f) De organização, análise e tratamentos das classes de comportamentos

Após o preenchimento de todos os protocolos de registro, foi elaborada uma lista com todas as classes de comportamentos que foram identificadas e registradas nos protocolos. As sentenças gramaticais que constam nessa lista eram àquelas que possuíam um número ao final de cada frase. As listas foram organizadas pelas fontes e as sentenças nas listas seguiram o critério de complementos e verbos semelhantes. O critério de complemento prevalece sobre o do verbo. A Tabela 4 ilustra como as listas foram formuladas.

Tabela 4: Ilustração da organização das classes de comportamentos que foram componentes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional.”

Título da Obra: Uma proposição para estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos.

Autores: Sílvio Paulo Botomé e Valdemar Sguissardi

Ano: 1985

Natureza do texto: Não publicado

(93) Propor o plano (acadêmicos, letivos e administrativos) das atividades do Curso, no mínimo 20 dias antes do final do período letivo imediatamente anterior àquele ao qual se refere o plano. (Cc)

(5) Propor ao conselho de coordenação **plano das atividades letivas do Curso**, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior. (Cc)

(3) Propor ao conselho de coordenação **plano das atividades administrativas do Curso**, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior. (Cc)

Fonte: Botomé e Sguissardi (1985).

A organização das classes de comportamentos ocorreu em forma de listas que foram identificadas (Tabela 4) pelo título da obra, autor(es) ano de publicação e natureza do texto. O número em negrito no início das frases eram os números que foram colocados ao final das frases nos protocolos de registro. As sentenças gramaticais foram agrupadas por semelhanças de complementos e em seguida por semelhança de verbo. Conforme ilustrado na Tabela 4, nas frases o destaque em negrito

possibilita identificar as semelhanças entre as sentenças. Nesse exemplo o “plano das atividades” foi o destaque que tornou todas as frases semelhantes entre si. Também é possível verificar que o verbo é o mesmo em todas as sentenças. Ao final de cada sentença a mesma era identificada com siglas. A sigla “Cc” referia-se a fonte do tipo obra não publicada; a sigla “Co” referia-se ao quinto capítulo do livro do Quinn et al. (2003); a sigla “PM” referiu-se aos capítulos 3 e 4 do livro do Beer (2003). Essas siglas após serem colocadas em um sistema comportamental foram trocadas por cores. As classes de comportamentos que foram retiradas dos capítulos 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9 da fonte do livro do Quinn et al. (2003) foram identificadas pelas siglas “Me”(papel do mentor), “Fa” (papel do facilitador), “Mo” (papel do monitor), “Di” (papel do diretor), “Pr”(papel do produtor), “Ne”(papel do negociador) e “In”(papel do inovador). Essas siglas não foram retiradas quando as classes foram organizadas no sistema comportamental.

As listas de classes de comportamentos foram organizadas da seguinte forma: as classes de comportamento obtidas a partir da fonte do tipo não publicada compuseram a classe de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”. As classes obtidas a partir da fonte do livro do Quinn et al. (2003) (quinto capítulo) deram origem a classe de comportamentos de coordenar”. As classes de comportamentos obtidas a partir da fonte do livro do Beer (2003) foram organizadas e formaram a classe de comportamentos de “processo de mudança”. As classes de comportamentos identificadas a partir do exame dos capítulos 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9 possibilitaram obter a classe de comportamentos “funções do administrador”. A junção das classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”, “coordenar”, “processos de mudança” e “funções do administrador” deram origem a classe geral de comportamentos de “coordenar processo de mudança organizacional”.

Segunda etapa: processo de organização de classes comportamentais em grupos ou conjuntos por critério de agrupamento e intersecção

- a) Agrupamento das classes de comportamento de “coordenar” com as classes de comportamento de “coordenar cursos de ensino superior” formando o conjunto A: classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”;
- b) Intersecção das classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” (conjunto A) com as classes de

comportamento de “funções do administrador”, indicando o conjunto B;

- c) Agrupamento das classes de comportamentos do conjunto B com as classes de comportamentos de “processo de mudança” formando o conjunto C: classes de comportamentos de “coordenar processo de mudança organizacional”.

Essa etapa, em virtude da complexidade do procedimento, foi descrita em um capítulo a parte (capítulo III).

3 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL”

A possibilidade de agrupar os dados em um sistema comportamental parece favorecer àqueles profissionais que necessitam aprender a identificar, caracterizar, avaliar as funções pelas quais estão sendo designados no exercício de seus cargos. Segundo Viecili (2008, p. 81) “Um sistema comportamental pode ser compreendido como um conjunto de classes de comportamentos organizadas logicamente, sendo composto por classes inter-relacionadas a partir de algum aspecto comum a elas”. Com base nesse conceito foi possível identificar as relações estabelecidas entre as classes de comportamentos que foram localizadas e organizadas a partir das fontes pesquisadas. A lista com as classes de comportamentos estão localizadas no Apêndice A

As classes de comportamentos foram organizadas a partir da avaliação dos graus de abrangência dessas classes. Segundo procedimento proposto por Kienen e Viecili (2007) a partir de contribuições de Botomé (1977, apud KIENEN, VIECILI, 2008) e Mechner (1974, apud KIENEN, VIECILI, 2008) foi proposto uma decomposição de comportamentos em relação aos seus diferentes graus de abrangência. Nesta etapa será possível organizar sistematicamente os comportamentos e organizar as classes de comportamentos que compõe a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”. Essa classe geral foi composta por outras de menor abrangência. É possível utilizar a abrangência como um critério para organizar um sistema comportamental (Botomé 1977, apud KIENEN, VIECILI, 2008).



Figura 4: Diagrama ilustrativo dos níveis de abrangência dos comportamentos propostos por Kienen e Viecili a partir das contribuições de Botomé (1977) e Mechner (1974).

Fonte: Reproduzido de Kienen e Viecili (2008).

Na Figura 4 as categorias representam classes de comportamentos podendo servir como critério organizador das classes de comportamentos de “coordenar”, “coordenar cursos de ensino superior”, “processo de mudança”, “funções do administrador” e da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”. É possível verificar o que foi realizado a partir de um exemplo de um trecho retirado da obra de Botomé e Sguissardi (1986), **Uma proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos**.

Trecho da página 7: “Implementar e avaliar as atividades e o desenvolvimento do curso de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Coordenação de curso.”

Categoria nível 1- O que “fazer”: “Avaliar o desenvolvimento do curso de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo conselho de coordenação.” (12)

Categoria nível 2 – Como “fazer”: “Implementar as atividades do curso de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo conselho de coordenação.” (9) (BOTOMÉ, SGUISSARDI, 1986)

Cada um dos cinco níveis de abrangência, apresentados na Figura 4, foram representados com números arábicos de 1 até 5. Essa numeração crescente indica que o nível número 1 é mais abrangente que o nível de número 5. A categoria “o que fazer” foi definida segundo Kienen (2008, p. 96) e Viecili (2008, 86) por ter a característica de delimitar o que precisa ser feito pelo profissional em situações de exercício da profissão; é a categoria que delimita a “função social de uma profissão” A categoria “como fazer” indica os procedimentos utilizados para fazer aquilo que precisa ser feito pelo profissional, características da maneira e procedimentos utilizados para execução da tarefa. A categoria “com que fazer” é caracterizada pelo uso de instrumentos, técnicas e recursos envolvidos no desempenho da profissão. A categoria “em que situações fazer” indica as características das situações nas quais o profissional estará submetido para realização (ou não) de suas funções. A categoria “o que precisa decorrer do fazer” refere-se às consequências de fazer ou deixar de fazer algo pelo profissional no exercício de suas funções. As classes de comportamentos identificadas nas obras pesquisadas seguiram esses critérios para serem organizadas nesses graus de abrangência, conforme as características de cada categoria.

Os cinco níveis de abrangência também foram compostos por subníveis ou subcategorias o que possibilitou identificar as classes de comportamentos com maior precisão em relação aos níveis de abrangência. Os subníveis constituintes de cada nível de abrangência permitiu identificar a natureza do fenômeno que está sendo investigado com maior clareza, além de explicar sobre o que os níveis de abrangência se referiram. De acordo com Kienen (2008) e Viecili (2008) a categoria nível 1 é constituída pelas subcategorias “ocupação geral” (OG), “ocupação específica” (OE) e “tarefas componentes de uma ocupação” (TA). Essa ordem estabelecida – primeiro OG, segundo OE e terceiro TA – indica o grau de abrangência da subcategoria, isto é, OG é subcategoria mais abrangente que OE, que é mais abrangente que TA. As naturezas de cada uma dessas subcategorias são distintas e conseqüentemente são compostas por classes de comportamentos de naturezas distintas. A categoria nível 2 é caracterizada pelas subcategorias “operações envolvidas em uma tarefa” (OP) e “ações constituintes de uma operação” (AC). A categoria nível 3 é constituída

pelas subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados a maneira de fazer algo” (A) e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo” (B). A categoria nível 4 é constituída pelas subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo” (C) e “comportamentos relacionados ao uso de instrumentos e recursos para fazer algo e comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo” (D). A categoria nível 5 é constituída pela subcategoria “comportamentos relacionados a razões para fazer (ou deixar de fazer) algo” (RA). (VIECILI, 2008, p. 98).

Os registros tratados das classes de comportamentos, a partir dos procedimentos utilizados e descritos no capítulo 2, possibilitaram ser organizados em listas que foram impressas. As classes de comportamentos foram recortadas para serem organizadas por graus de abrangência em um mural de isopor revestido com EVA (etileno-acetato de vinila: material com aspecto de borracha só que mais fino e maleável). Nesse mural já constava os 5 níveis de abrangência e os subníveis representados por siglas. As classes de comportamentos eram colocadas com alfinetes no mural conforme a equivalência entre a natureza da classe e o grau de abrangência. Por exemplo, a Figura 5 ilustra o mural e como as classes de comportamentos foram organizadas.

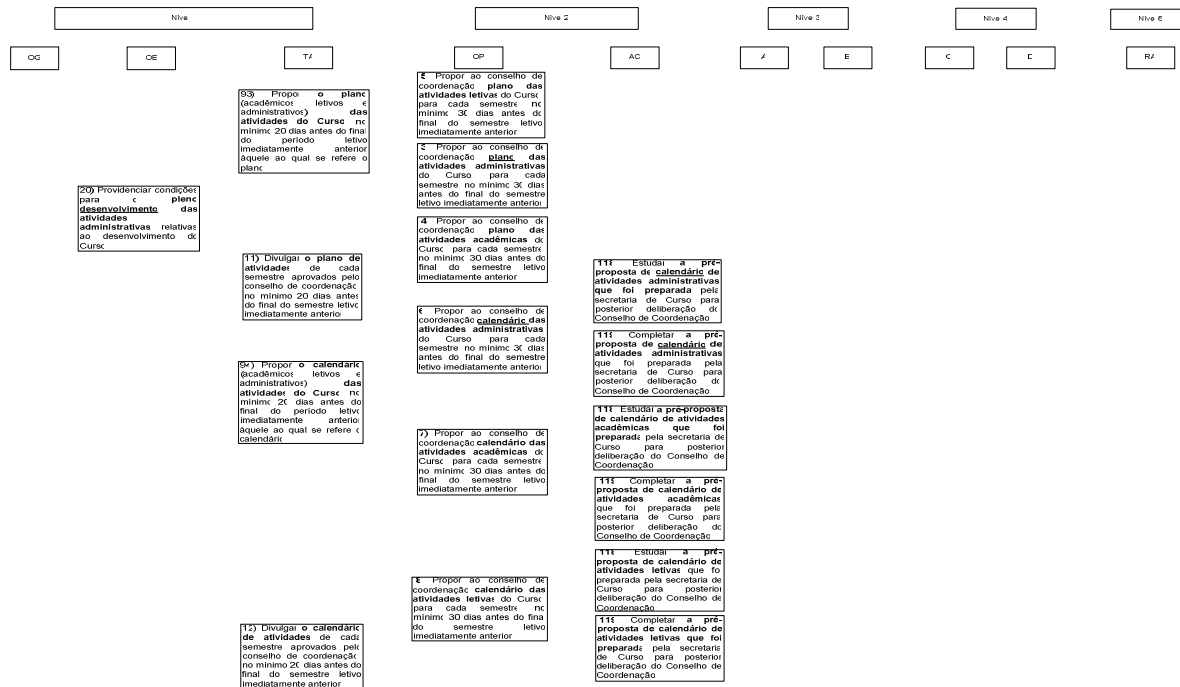


Figura 5: Diagrama ilustrativo de organização das classes de comportamentos no mural de EVA a partir da relação entre os níveis de abrangência e as classes de comportamentos seleccionadas das fontes consultadas.

Na Figura 5 foi exemplificada algumas classes de comportamento de “coordenar cursos de ensino superior” selecionadas da fonte **Uma proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos** (BOTOMÉ, SGUISSARDI, 1986). O subnível OG (ocupação geral) é indicado pela classe “coordenar cursos de ensino superior” e por isso as classes de comportamentos foram organizadas do segundo subnível de abrangência (OE) em diante. Em negrito foram mantidas as semelhanças entre o grau de abrangência e o conteúdo ao quais as classes de comportamentos se referem.

Após esta organização em graus de abrangência de todas as classes de comportamentos que foram identificadas nas fontes pesquisadas, foi utilizado o programa *microsoft Visio* para estabelecer a existência de relação de dependência entre as classes de comportamentos. Algumas classes de comportamentos foram representadas “isoladas”, sem linhas que conectavam as classes, outras classes só poderiam ocorrer em virtude da existência de uma classe ou classes após elas e essas foram representadas no programa por linhas que estabeleciam essas “conexões” (ou ausência de conexões) entre as classes de comportamentos. A Figura 6 ilustra como algumas classes de comportamentos foram conectadas e como outras aparecem “isoladas” na figura.

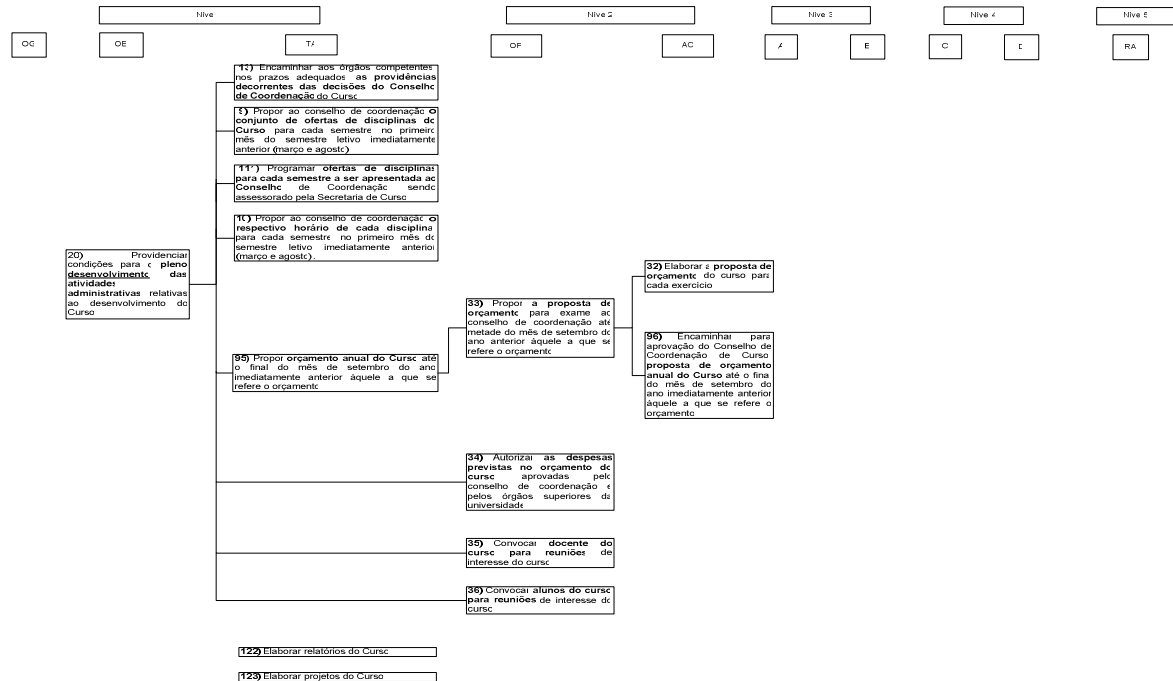


Figura 6: Diagrama ilustrativo das conexões (e não conexões) de algumas classes de comportamentos obtidos a partir da fonte de obra não publicada (Botomé & Sguissardi, 1986)

Na Figura 6 as linhas ilustradas entre as classes de comportamentos, foram utilizadas para demonstrar a relação de dependência entre uma classe e outra (na figura exemplos das classes de número 20 conectadas as classes de número 13, 9, 111). Aquelas classes que aparecem “isoladas” foram representadas com a ausência de linhas (na figura exemplo das classes 122 e 123). As classes em que existe uma relação entre elas, porém não foi possível identificar todos os graus de abrangência (exemplo na figura das classes de número 34, 35 e 36 no qual faltam classes na coluna TA) foram conectadas por linhas, mesmo que existisse ausência (ou lacuna) que precisariam ser preenchidas.

Após a organização das classes de comportamento no programa Visio, foi necessário propor agrupamentos e interceções entre as classes para compor a classe geral de comportamentos de “coordenar processo de mudança organizacional”. Para organizar as classes por agrupamento foram selecionadas todas as classes e reunidas em um só diagrama. As classes de comportamentos de “coordenar” e as classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” foram agrupadas formando o conjunto de classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” (capítulo 5 desta tese).

A criação de um conjunto de classes de comportamentos com o critério de interceção significou estabelecer relação entre as classes de comportamentos que se pretendia evidenciar e descartar aquelas classes que não estabeleciam relação com as classes que serviram para serem destacadas pela natureza da pesquisa. O conjunto de classes de comportamentos de “funções do administrador” foi estabelecida a partir da comparação entre as classes de comportamentos identificadas em “funções do administrador” (capítulos 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9 do livro do Quinn et al. (2003)) e a classe de comportamentos de “coordenar” (capítulo 5 do livro do Quinn et al. (2003)). Antes de proceder a qualquer comparação, foi estabelecido que: (a) nenhuma das classes de comportamentos de “coordenar” seriam descartadas, pois eram classes que se pretendiam evidenciar na pesquisa e (b) as classes de comportamentos de “funções do administrador” iriam permanecer ou seriam descartadas a partir de critérios que possibilitassem agrupar a maior quantidade de dados possível desde que estabelecessem relação com a função de coordenador. Os critérios utilizados para descartar e manter as classes de comportamento foram:

- 1) Classes de comportamentos que não falavam sobre a função de coordenar.

Dentre as classes de comportamentos selecionadas, não seriam agrupadas àquelas que tivessem como sujeito do comportamento outro que não fosse o coordenador. Por exemplo, ao identificar os comportamentos referentes ao diretor (capítulo 6 do livro do Quinn et al. (2003)) o comportamento de número 338 **“Atender as dimensões-chave do conteúdo de uma visão organizacional.”** foi descartado por ficar evidente que o sujeito dessa oração é prioritariamente àquela pessoa que irá dirigir ou direcionar algo na organização. Se a classe estivesse diretamente relacionada ao coordenador, então o segundo critério era aplicado.

- 2) Os complementos utilizados nas sentenças precisariam ser semelhantes aos complementos que estavam evidenciados nas classes de comportamentos de “coordenar”.

As classes de comportamentos precisavam estabelecer entre si semelhança de assunto. Por exemplo, a classe de comportamentos de “coordenar” de número 10 – “Propiciar condições para que as atividades sejam realizadas com o mínimo de atrito possível entre os grupos.” - estabelece relação com a função do diretor quando o mesmo deve identificar que as “(382) atividades precisam ser distribuídas de modo a atingir os resultados almejados da maneira mais eficaz possível.” Assim, a classe de comportamentos de número 382 que foi localizada e retirada da função do diretor de uma organização é aglutinada a classe de comportamentos de “coordenar”.

Conforme esses critérios foi possível estabelecer a classe de comportamentos de “funções do administrador” identificando função em outros cargos estabelecidos que estivessem relacionados e que precisariam também ser desempenhadas pelos coordenadores em exercício de suas atividades. Foram identificadas 451 classes de comportamentos de “funções do administrador” e dessas foram aproveitadas 179 classes de comportamentos que estabeleciam relação direta com a função do coordenador e deram origem ao capítulo 6 da tese.

As classes de comportamentos de “processo de mudança” (capítulo 5 da tese) foram aglutinadas ao conjunto das classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” e as classes de comportamentos de “funções do administrador” originando a classe geral de comportamentos de “coordenar processos de mudança organizacional” (capítulo 7 da tese). A organização dos comportamentos encontrados nas fontes pesquisadas em um sistema comportamental possibilitou identificar 497 classes de comportamentos.

4 CLASSES DE COMPORTAMENTOS DE “COORDENAR” E “COORDENAR CURSO SUPERIOR” COMO SUBSÍDIOS PARA IDENTIFICAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL”

Quais informações podem ser identificadas como possíveis comportamentos que indiquem coordenar? É possível organizar esses comportamentos em um sistema comportamental que possibilite a relação com processos de mudança? Como é possível verificar as relações existentes entre os comportamentos de coordenar e coordenar cursos de ensino superior? Organizar os comportamentos de coordenar e coordenar curso superior em um sistema comportamental possibilitam caracterizar as categorias e os níveis de abrangência no qual esses comportamentos se encontram e estabelecer relações entre esses comportamentos facilita identificar que coordenar é uma classe mais ampla que coordenar cursos de ensino superior.

Assim, é possível representar em um diagrama as classes de comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior”. Estas classes são organizadas de acordo com o grau de complexidade das classes de comportamento (Botomé, 1986), possibilitando identificar que as classes menos complexas provavelmente abrangem uma menor quantidade de outras classes de comportamentos. A Figura 7 apresenta categorias de abrangência que distinguem as classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” estabelecendo que algumas dessas classes são mais abrangente que outras.



Classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito.

Classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo.

Classes de comportamentos relacionadas a consequências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo.

Classes de comportamentos relacionadas a consequências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo.

Classes de comportamentos relacionadas a consequências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo.

Figura 7: Diagrama de representação das classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” organizadas em graus de abrangência identificadas a partir das obras de Botomé (1986).

Fonte: Botomé (1986).

Cada comportamento ou classe de comportamentos foi representado por meio de números arábicos. Os números de 1 até 107 que aparecem em círculos brancos são comportamentos referentes a classes “coordenar” e os números de 108 e finalizando no número 234 são comportamentos referentes as classes “coordenar cursos de ensino superior” e foram representados em círculos de cor cinza escuro.

Em relação aos níveis de abrangência identificadas na Figura 7 compreendem a representatividade de duas categorias: “classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito” e “classes gerais de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito”. Os subníveis de abrangência no qual essas classes de comportamentos estão presentes compreendem OE – ocupação específica e TA - Tarefas componentes de uma ocupação, ambos na primeira categoria e OP – Operações envolvidas em uma tarefa e AC – Ações constituintes de uma operação ambos no segundo nível de categorias. Algumas classes de comportamentos estabelecem uma relação de pré-requisito que é indicada por linhas que ligam os comportamentos entre si. Em outras classes não foi possível identificar este tipo de relação e o comportamento foi representado com a ausência da linha. Conforme Figura 7 a classe dos comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior” apresentam tanto comportamentos que indicam o estabelecimento de pré-requisitos, quanto comportamentos que não são indicativos destas relações.

Na Figura 8 estão agrupadas 107 classes de comportamentos de “coordenar” com 127 classes de comportamentos de “coordenar curso superior” totalizando 234 classes de comportamentos identificadas nas fontes “Uma proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos” (BOTOMÉ, SGUISSARDI, 1986) e “Competências gerenciais: princípios e aplicações” (QUINN et al., 2003). É possível identificar na Figura 4.2 a distribuição percentual de comportamentos nas categorias e subcategorias de análise. A primeira categoria de análise (classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito) aparece em quantidade superior à segunda categoria de análise (classe de comportamentos que constituem

procedimentos [como] fazer o que precisa ser feito). As outras categorias de análise não apresentam classes de comportamentos.

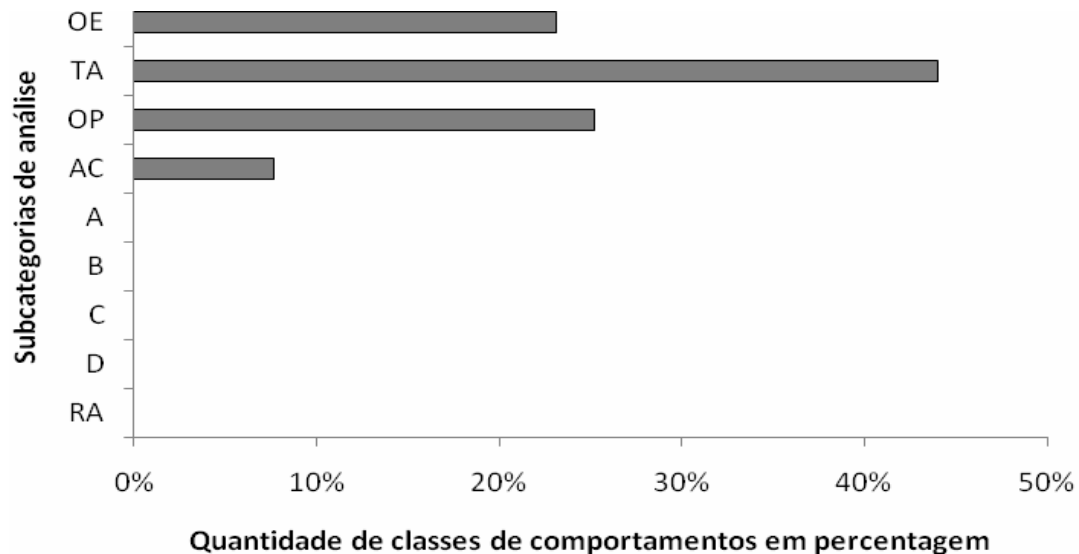


Figura 8: Distribuição percentual de classe de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” em subcategorias de análise.

A Figura 8 apresenta a quantidade de comportamentos existentes em cada uma das subcategorias de análise. É possível identificar que o subnível TA (Tarefas componentes de uma ocupação) é o que aparece em maior quantidade (44%) de comportamentos em relação aos outros subníveis e a classe de comportamentos com menor quantidade (7,70%) seria AC (ações constituintes de uma operação). As subcategorias de análise OE (Ocupação específica) e OP (operações envolvidas em uma tarefa) aparecem com 23,1% e 25,20% respectivamente e as subcategorias A, B, C, D e RA não apresentam classes de comportamentos. O primeiro nível de análise composto pelas subcategorias OE e TA representam 67,1% da classe de comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior” e o segundo nível de análise composto pelas subcategorias OP e AC representa 32,9% desta classe. Esse percentual pode ser separado entre as classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” indicando a quantidade de comportamentos por cada um das categorias e subcategorias de análise. Na Figura 9 é possível distinguir entre as duas classes que compõe a classe de comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior”.

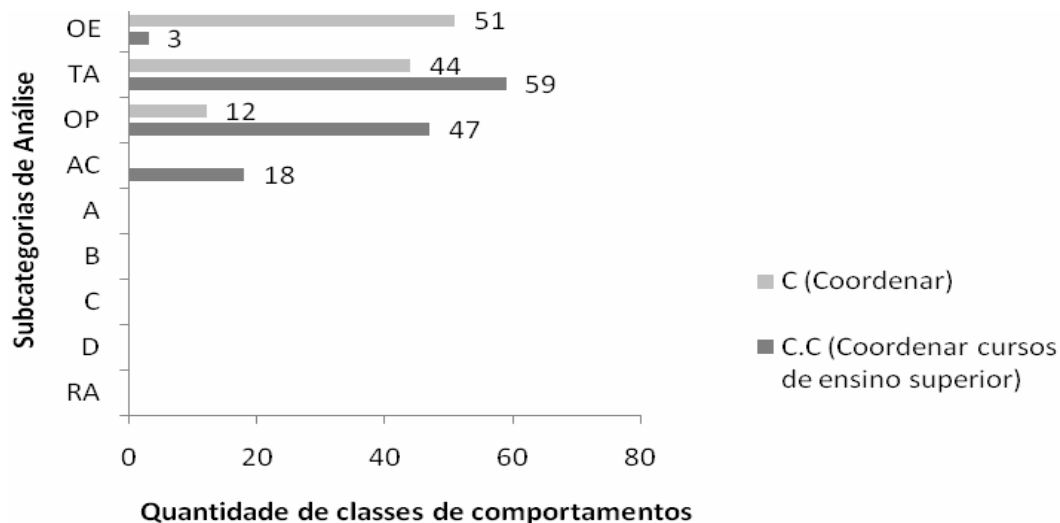


Figura 9: Distribuição da quantidade de classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” por subcategorias de análise.

A Figura 9 representa no eixo horizontal a quantidade de classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” e o eixo vertical indica as subcategorias de análise dessas classes. As barras que estão na cor em cinza claro referem-se à classe de comportamentos de “coordenar” caracterizada pela sigla “C” como consta na legenda do gráfico e as barras em cinza escuro referem-se à classe de comportamentos de “coordenar curso de ensino superior” que na legenda aparece com a sigla “C.C.”

As subcategorias A, B, C, D, RA não apresentaram classes de comportamentos conforme Figura 4.3. A subcategoria TA apresenta maior quantidade de classe de comportamentos composta por 59 comportamentos da classe “coordenar cursos de ensino superior” e 44 comportamentos da classe “coordenar”. A subcategoria OE é composta de 51 comportamentos da classe de comportamentos de “coordenar” e apenas 3 comportamentos da classe “coordenar cursos de ensino superior” indicando ser esta a menor quantidade de comportamentos nesta classe e para essa subcategoria. A subcategoria OP apresenta 47 comportamentos da classe “coordenar cursos de ensino superior” e 12 comportamentos da classe “coordenar”. A subcategoria AC é representada por 18 comportamentos compostos apenas pela classe dos comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”. A classe de comportamentos de “coordenar” apresenta maior concentração de comportamentos (51) na subcategoria OE e a classe de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” apresenta maior quantidade de comportamentos na subcategoria TA. A menor quantidade de comportamentos (12) presente na classe “coordenar” está na subcategoria OP e na classe “coordenar cursos de ensino superior” está na subcategoria OE (3).

É possível verificar que a classe de comportamentos de “coordenar” é mais abrangente que a classe “coordenar cursos de ensino superior”. A primeira categoria de análise (maior nível de abrangência) composta pelas subcategorias OE e TA possuem maior representação na classe de comportamentos de “coordenar” (95 comportamentos) e a segunda categoria de análise composta pelas subcategorias OP e AC é representada em maior quantidade (66 comportamentos) pela classe “coordenar cursos de ensino superior”.

Sobre o grau de abrangência das classes de comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior” é possível identificar que algumas classes possuem relação de dependência e outras não. Na Figura 10 propõe algumas classes de comportamentos para ilustrar quando existe

ocorrência de dependência (pré-requisito) entre as classes e quando essa relação não foi encontrada nas fontes consultadas.

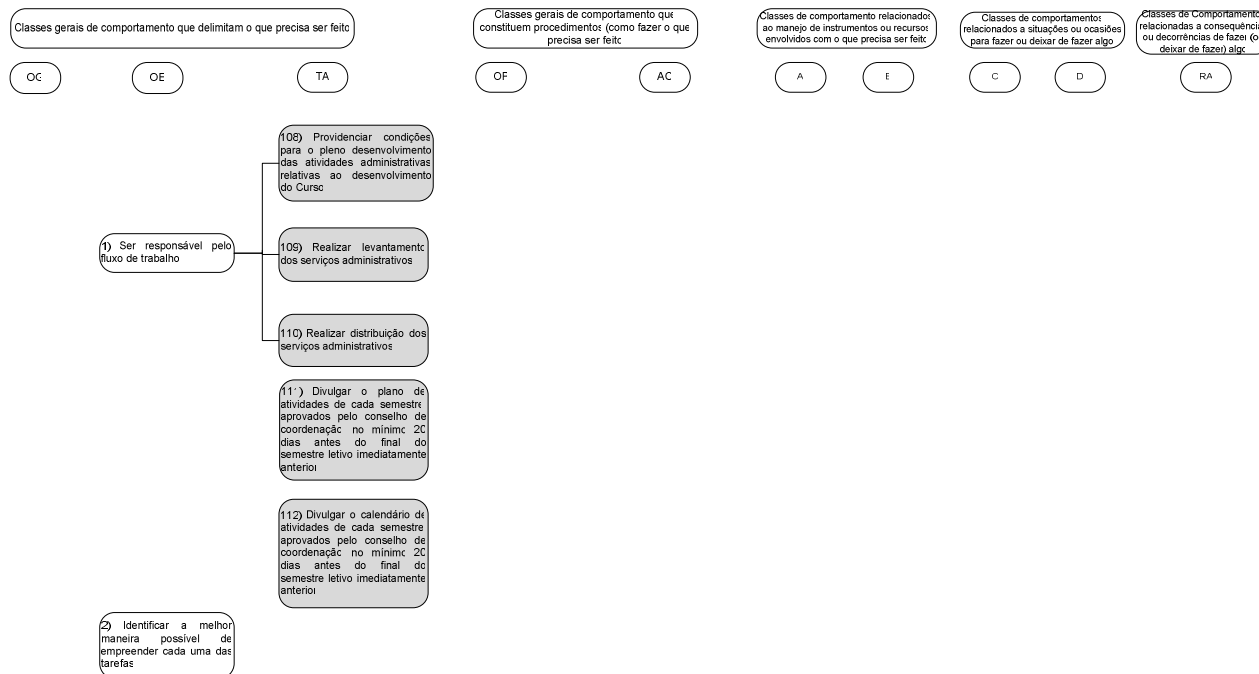


Figura 10: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que constituem a classe geral “coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança”, organizadas segundo grau de abrangência.

Fonte: Mechner (1974) e Botomé (1977).

A Figura 10 ilustra algumas das relações de abrangência estabelecidas entre as classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”. As classes de comportamentos de “coordenar” que tem o número arábico 1 e 2 - “Ser responsável pelo fluxo de trabalho” e “identificar a melhor maneira possível de empreender cada uma das tarefas”- são categorias mais abrangentes que as classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” representadas pelos números 108, 109, 110, 111, 112 localizadas na coluna TA. A classe de comportamentos de “coordenar” indicada pelo número 1 além de estabelecer relação de abrangência também indica relação de dependência com as classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” números 108, 109, e 110 diferente da classe de comportamentos de coordenar “identificar a melhor maneira possível de empreender cada uma das tarefas” que aparece “isolada” sem ligação com outros comportamentos assim como as classes de comportamentos de coordenar cursos de ensino superior representadas pelos números 111 e 112 (“Divulgar o plano de atividades de cada semestre, aprovados pelo conselho de coordenação, no mínimo 20 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior” e “Divulgar o calendário de atividades de cada semestre, aprovados pelo conselho de coordenação, no mínimo 20 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.”). As Tabelas de 5 até 12 apresentam as classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência entre os comportamentos e as Tabelas 13 até 18 apresentam as classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que não estabelecem relação de dependência com nenhuma outra classe.

Tabela 5: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência na classe 01

1) Ser responsável pelo fluxo de trabalho.

108) Providenciar condições para o pleno desenvolvimento das atividades administrativas relativas ao desenvolvimento do Curso.

109) Realizar levantamento dos serviços administrativos.

110) Realizar distribuição dos serviços administrativos.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Tabela 6: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 03 e 06

3) Coordenar o trabalho de dois ou mais empregados que funcionam de maneira independente.

4) Propiciar condições para que as atividades sejam realizadas conforme sua importância.

(...)

(...)

113) Assistir aos funcionários durante o processo de matrícula no curso.

(...)

5) Propiciar condições para que as atividades sejam realizadas com o mínimo de atrito entre os indivíduos.

114) Propor o plano (acadêmicos, letivos e administrativos) das atividades do Curso, no mínimo 20 dias antes do final do período letivo imediatamente anterior àquele ao qual se refere o plano.

115) Propor o calendário (acadêmicos, letivos e administrativos) das atividades do Curso, no mínimo 20 dias antes do final do período letivo imediatamente anterior àquele ao qual se refere o calendário.

215) Supervisionar orientação dos alunos pelos docentes vinculados ao curso e mediante entendimento com os departamentos a que pertençam esses docentes.

6) Coordenar o trabalho de grupos ou unidades de trabalho que funcionam de maneira independente.

7) Propiciar condições para que as atividades sejam realizadas com o mínimo de atrito possível entre os grupos.

-
- 116) Encaminhar aos órgãos competentes, nos prazos adequados, as providências decorrentes das decisões do Conselho de Coordenação do Curso.
 - 214) Organizar orientação dos alunos pelos docentes vinculados ao curso e mediante entendimento com os departamentos.
- 8) Propiciar condições para que as atividades sejam realizadas com o mínimo de atrito possível entre unidades de trabalho.
- (...)
- 117) Encaminhar ao Conselho de Coordenação de Curso a proposta dos professores representantes a respeito de características nas disciplinas do campo de formação, sempre que houver acordo entre os docentes do campo.
- (...)
- 118) Encaminhar ao Conselho de Coordenação de Curso a proposta dos professores representantes a respeito de alterações nas disciplinas do campo de formação, sempre que houver evidências que apóiem essas mudanças, e acordo entre os docentes do campo.
- (...)
- 119) Encaminhar ao Conselho de Coordenação de Curso as propostas de formas de avaliação das disciplinas componentes do campo de formação que foram propostas pelos professores dos Campos de formação.
- (...)
- 120) Orientar a secretaria de Curso para realizar consulta aos docentes sobre disciplinas optativas a cada semestre para previsão de oferta de disciplinas.
- (...)
- 121) Supervisionar o processo de matrícula de alunos, acompanhando o trabalho da secretaria.
- (...)
- 216) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para definir normas de trabalho.
- (...)
- 217) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para definir procedimentos de trabalho.
-

Tabela 7: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 10, 12 e 16

- 10) Planejar condições para que os funcionários cumpram a função correta envolvendo-os em um ou mais aspectos da tarefa em questão, conforme o necessário.
- (...)
- (...)
- 218) Estudar a pré-proposta de calendário de atividades administrativas que foi preparada pela secretaria de Curso para posterior deliberação do Conselho de Coordenação.
- (...)
- (...)
- 219) Estudar a pré-proposta de calendário de atividades acadêmicas que foi preparada pela secretaria de Curso para posterior deliberação do Conselho de Coordenação.
- (...)
- (...)
- 220) Estudar a pré-proposta de calendário de atividades letivas que foi preparada pela secretaria de Curso para posterior deliberação do Conselho de Coordenação.
- 122) Programar ofertas de disciplinas para cada semestre a ser apresentada ao Conselho de Coordenação, sendo assessorado pela Secretaria de Curso.
- 123) Orientar a Secretaria do Curso de Pedagogia.
- 12) Avaliar recursos necessários para a execução do trabalho.
- 13) Delegar ao indivíduo a responsabilidade e autoridade de verificar recursos necessários para execução do trabalho.
- 14) Delegar ao grupo de trabalho responsabilidade e autoridade de verificar recursos necessários para execução do trabalho.
- (...)
- 15) Caracterizar o espaço físico necessário para execução do trabalho.
- 125) Convocar docente do curso para reuniões de interesse do curso.
- 126) Convocar alunos do curso para reuniões de interesse do curso.
- 127) Convocar funcionários do curso para reuniões de interesse do curso.
- 128) Orientar a secretaria de Curso a supervisionar a qualidade das condições das instalações destinadas às atividades do Curso.
- 16) Identificar ferramentas necessárias para execução do trabalho.
- (...)
- (...)

-
- 129) Completar a pré-proposta de calendário de atividades administrativas que foi preparada pela secretaria de Curso para posterior deliberação do Conselho de Coordenação.
 - (...)
 - (...)
 - 130) Completar a pré-proposta de calendário de atividades acadêmicas que foi preparada pela secretaria de Curso para posterior deliberação do Conselho de Coordenação.
 - (...)
 - (...)
 - 131) Completar a pré-proposta de calendário de atividades letivas que foi preparada pela secretaria de Curso para posterior deliberação do Conselho de Coordenação.
 - (...)
 - 226) Conferir a documentação que foi preparada pela secretaria de Curso referente as notas escolares, a ser enviada aos órgãos de Registro e controle da Universidade.
 - (...)
 - 132) Preparar, junto com a Secretaria de Curso, a documentação de interesse para as reuniões do Conselho de Coordenação de Curso.
-

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Tabela 8: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 19, 21 e 25

-
- 19) Ser capaz de agir e reagir com rapidez à mudança.
 - 133) Elaborar estudos que possibilitem identificar problemas existentes no ensino das disciplinas do campo de formação.
 - 134) Submeter ao Conselho de Coordenação propostas de normas para solução de eventuais problemas do Curso, sempre que não haja legislação sobre o assunto.
 - 136) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para estudar soluções para problemas emergentes ou de interesse do curso.
 - 139) Solucionar eventuais problemas que forem encaminhados pelos alunos representantes de Turma.
 - (...)
 - (...)
 - 140) Solucionar eventuais dificuldades que forem encaminhadas pelos alunos representantes de Turma.
 - (...)
-

(...)

141) Solucionar eventuais reclamações que forem encaminhadas pelos alunos representantes de Turma.

(...)

137) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para propor soluções para problemas emergentes ou de interesse do curso.

135) Propor ao conselho de Coordenação modificações necessárias no Regimento do Curso para mantê-lo atualizado.

138) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para propor alterações no regime do curso.

21) Propor um objetivo específico a ser atingido dentro de determinadas especificações.

227) Solicitar aos departamentos da Universidade, a colaboração dos professores para desenvolver, como responsáveis, as disciplinas do Curso que estejam de competência de cada departamento.

151) Solicitar, a docente da área, parecer sobre as solicitações de equivalência de disciplinas, de acordo com a legislação e regulamentação vigentes.

(...)

157) Solicitar, a docente da área, parecer sobre os processos de transferência de alunos de outros cursos da universidade de acordo com a legislação e regulamentação vigentes.

(...)

158) Solicitar, a docente da área, parecer sobre os processos de transferência de alunos de outras instituições de ensino de acordo com a legislação e regulamentação vigentes.

(...)

23) *Definir as datas em que as diversas atividades do projeto devem começar e terminar.*

228) Propor ao conselho de coordenação calendário das atividades administrativas, do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.

229) Propor ao conselho de coordenação calendário das atividades acadêmicas do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.

230) Propor ao conselho de coordenação calendário das atividades letivas do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.

25) Utilizar recursos financeiros, de equipamento e de mão-de-obra.

(...)

159) Apreciar os pedidos para Almoxarifado advindos da Secretaria de curso.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Tabela 9: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 26, 160, 168, 191, 36

26) Planejar e definir pré-requisitos de trabalho dos projetos.

231) Elaborar projetos do Curso.

160) Providenciar condições para o pleno desenvolvimento das atividades discentes relativas ao desenvolvimento do Curso.

163) Divulgar rápida e sistematicamente, para alunos, vinculados ao Curso, as informações que possam ser de seu interesse.

164) Divulgar rápida e sistematicamente, para alunos, vinculados ao Curso, as informações que possam interferir em suas atividades.

165) Divulgar rápida e sistematicamente, para alunos, vinculados ao Curso, as informações que possam interferir no funcionamento normal do Curso.

166) Elaborar um “guia de Orientação” para os alunos do Curso, contendo todas as informações necessárias para os alunos organizarem o melhor possível sua vida universitária e realizarem seu curso de graduação desde o início.

167) Atualizar anualmente um “guia de Orientação” para os alunos do Curso, contendo todas as informações necessárias para os alunos organizarem o melhor possível sua vida universitária e realizarem seu curso de graduação desde o início.

168) Providenciar condições para o pleno desenvolvimento das atividades docentes, relativas ao desenvolvimento do Curso.

171) Divulgar rápida e sistematicamente, para professores, vinculados ao Curso, as informações que possam ser de seu interesse.

172) Divulgar rápida e sistematicamente, para professores, vinculados ao Curso, as informações que possam interferir em suas atividades.

173) Divulgar rápida e sistematicamente, para professores, vinculados ao Curso, as informações que possam interferir no funcionamento normal do Curso.

(...)

191) Encaminhar aos órgãos da instituição as deliberações que o conselho

achar pertinentes de forma a facilitar a sua implantação e o bom desenvolvimento do Curso.

194) Encaminhar aos setores da instituição as deliberações que o conselho achar pertinentes de forma a facilitar a sua implantação e o bom desenvolvimento do Curso.

195) Encaminhar às unidades da instituição as deliberações que o conselho achar pertinentes de forma a facilitar a sua implantação e o bom desenvolvimento do Curso.

36) Planejar contingências do projeto.

38) Conferir premissas para um replanejamento de contingências do projeto.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Tabela 10: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 45 e 57

(...)

45) Mensurar o tempo necessário para execução de um trabalho.

46) Elaborar uma tabela que possibilite organizar as tarefas por ordem de ocorrência e descrição, tempo estimado e pessoa responsável.

47) Elaborar um gráfico que possibilite visualizar as etapas de ocorrência das tarefas de trabalho.

48) *Elaborar um gráfico que possibilite visualizar as datas em que as diversas atividades do projeto devem começar e terminar.*

49) Elaborar uma tabela que possibilite identificar o caminho crítico do trabalho.

(...)

196) Propor ao conselho de coordenação o respectivo horário de cada disciplina, para cada semestre, no primeiro mês do semestre letivo imediatamente anterior (março e agosto).

50) Elaborar um diagrama de rede que possibilite identificar as atividades a serem desenvolvidas, a ordem de desenvolvimento das atividades, início e término de cada atividade.

(...)

197) Apresentar proposta de horário do Curso, a cada semestre, ao Conselho de Coordenação que foi organizada pela secretaria de curso.

51) Elaborar o encadeamento entre as atividades possibilitando a menor duração para realização do projeto.

52) *Elaborar um gráfico que possibilite identificar o pessoal necessário, conforme o tipo de trabalho ao longo do tempo.*

53) *Identificar na tabela os períodos em que há grande concentração de*

trabalho e menor concentração de trabalho.

- 57) Utilizar de forma eficiente os possíveis recursos para realização do trabalho.
- 58) Mensurar orçamento e tempo de realização do projeto.
- 59) *Equilibrar os recursos utilizados para realização do trabalho.*
- (...)
- 222) Propor orçamento anual do Curso até o final do mês de setembro do ano imediatamente anterior àquele a que se refere o orçamento.
- (...)
- 223) Propor a proposta de orçamento para exame ao conselho de coordenação até metade do mês de setembro do ano anterior àquele a que se refere o orçamento.
- 224) Elaborar a proposta de orçamento do curso para cada exercício.
- 225) Encaminhar, para aprovação do Conselho de Coordenação de Curso, proposta de orçamento anual do Curso até o final do mês de setembro do ano imediatamente anterior àquele a que se refere o orçamento.
- 124) Autorizar as despesas previstas no orçamento do curso, aprovadas pelo conselho de coordenação e pelos órgãos superiores da universidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Tabela 11: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 63, 64, 69, 73, 75, 80 e 88

-
- 63) *Avaliar a carga de trabalho distribuída entre os indivíduos.*
 - 65) *Elaborar uma tabela que possibilite verificar a carga de trabalho distribuída entre os indivíduos.*
 - (...)
 - 198) Propor ao conselho de coordenação plano das atividades letivas do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.
 - (...)
 - 199) Propor ao conselho de coordenação plano das atividades administrativas do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.
 - (...)
 - 200) Propor ao conselho de coordenação plano das atividades acadêmicas do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.
-

-
- 64) Monitorar o progresso dos projetos.
- 66) Acompanhar o desenrolar do projeto: tempo, dinheiro, pessoas e materiais.
- (...)
- 69) Mensurar as características de determinado cargo.
- 221) Propor ao departamento competente as características de perfil, de interesse para o curso, de docentes a serem contratados.
- 73) *Criar condições para que o empregado identifique no resultado do seu esforço individual a consecução do trabalho completo.*
- (...)
- 78) Elaborar características para um cargo no qual o empregado identifique no resultado do seu esforço individual a consecução do trabalho completo.
- 79) Avaliar se as características de um cargo possibilitam ao empregado identificar no resultado do seu esforço individual a consecução do trabalho completo.
- 75) Identificar o grau de liberdade dos empregados para que determinem cronogramas de trabalho.
- 76) Propor aos empregados que determinem cronogramas de trabalho.
- 77) Avaliar o grau de liberdade atribuído aos empregados para que determinem cronogramas de trabalho.
- 80) Identificar o grau de liberdade dos empregados para que determinem procedimentos de trabalho.
- 82) Propor aos empregados que determinem procedimentos de trabalho.
- 233) Elaborar relatórios do Curso assessorado pela secretaria do Curso.
- 234) Despachar documentação que foi preparada pela secretaria do curso.
- 83) Avaliar o grau de liberdade atribuído aos empregados para que determinem procedimentos de trabalho.
- 88) Identificar o quanto o funcionário se sente pessoalmente responsável por tomar decisões referentes aos processos de resultados do trabalho.
- (...)
- 211) Assinar a documentação que foi preparada pela secretaria de Curso referente as notas escolares, a ser enviada aos órgãos de Registro e controle da Universidade.
-

Tabela 12: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência nas classes 89, 90, 94, 97 e 105

89) Identificar se o funcionário é capaz de enxergar, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho.

98) Identificar o grau com que o funcionário é capaz de enxergar, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho.

99) Avaliar o quanto o funcionário percebe, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho.

100) Elaborar condições para que o funcionário seja capaz de enxergar, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho.

90) Avaliar o desempenho profissional.

101) Elaborar condições para que o funcionário se sinta satisfeito a partir de seu desempenho.

94) Identificar no cargo as tarefas a serem realizadas.

232) Supervisionar a Secretaria do Curso de Pedagogia.

97) Identificar a capacidade de adaptação do funcionário em diversas situações.

102) Avaliar a capacidade de adaptação do funcionário em diversas situações.

105) Conjuguar grupos de organizações com trabalho autônomo.

107) Articular os grupos para que trabalhem autonomamente.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

As Tabelas de 5 a 12 apresentam as classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência. Os números arábicos indicam a posição das classes na Figura 7, os recuos ou espaços antes de cada frase indicam o grau de abrangência das classes de comportamentos. Quanto maior o espaço no início da frase menor o grau de abrangência da classe. Por exemplo, na Tabela 12, a classe de comportamentos de número 89 “Identificar se o

funcionário é capaz de enxergar, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho” é mais abrangente em relação às demais classes as quais mantém relação de dependência e por isso não apresenta espaço ou recuo no início da frase. As classes de comportamentos de número (98) “Identificar o grau com que o funcionário é capaz de enxergar, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho.”; (99) “Avaliar o quanto o funcionário percebe, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho.” e (100) “Elaborar condições para que o funcionário seja capaz de enxergar, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho.” mantém relação de dependência com a classe de número 89, porém em relação a abrangência estão em um nível menor e por isso o início da frase foi recuado ou deslocado mais para direita.

As Tabelas (5 a 12) as lacunas existentes entre os níveis de abrangência foram representadas por reticências [...]. Alguns comportamentos que estão em um nível de abrangência mais ampla não são conectados em sequência de nível de abrangência. Por exemplo, na Tabela 11, a classe de comportamentos (88) “Identificar o quanto o funcionário se sente pessoalmente responsável por tomar decisões referentes aos processos de resultados do trabalho.” está localizada na subcategoria OE e está conectado a outra classe de comportamentos (211) “Assinar a documentação que foi preparada pela secretaria de Curso referente às notas escolares, a ser enviada aos órgãos de Registro e controle da Universidade.”, localizado na subcategoria OP, existindo uma lacuna a ser preenchida na subcategoria TA que está entre OE e OP.

Tabela 13: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que não estabelecem relação de pré-requisito

(...)

111) Divulgar o plano de atividades de cada semestre, aprovados pelo conselho de coordenação, no mínimo 20 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.

(...)

112) Divulgar o calendário de atividades de cada semestre, aprovados pelo conselho de coordenação, no mínimo 20 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior.

2) Identificar a melhor maneira possível de empreender cada uma das tarefas.

(...)

11) Propiciar condições para que o trabalho transcorra com tranquilidade.

9) Coordenar atividades em várias organizações.

(...)

20) Conferir a disponibilidade de recursos.

17) Garantir que o resultado do trabalho seja disponibilizado para todos os seus executores.

18) Proporcionar condições para que dois grupos de trabalho planejem sua interação.

142) Propor ao conselho de Coordenação o Regimento do Curso.

(...)

143) Propor ao conselho de coordenação o conjunto de ofertas de disciplinas do Curso, para cada semestre, no primeiro mês do semestre letivo imediatamente anterior (março e agosto).

(...)

144) Divulgar rápida e sistematicamente, para funcionários, vinculados ao Curso, as informações que possam ser de seu interesse.

(...)

145) Divulgar rápida e sistematicamente, para funcionários, vinculados ao Curso, as informações que possam interferir em suas atividades.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Tabela 14: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar” cursos de ensino superior que não estabelecem relação de pré-requisito

- (...)
- 146) Divulgar rápida e sistematicamente, para funcionários, vinculados ao Curso, as informações que possam interferir no funcionamento normal do Curso.
- (...)
- 147) Responder pelo curso perante os demais órgãos da Universidade.
- (...)
- (...)
- 149) Assinar a documentação do Curso enviada a quaisquer outros órgãos da Universidade.
- (...)
- (...)
- 150) Assinar a documentação do Curso enviada a quaisquer órgãos fora da Universidade.
- (...)
- 148) Dividir suas tarefas com o Vice-coordenador.
- (...)
- 152) Emitir, a docente da área, parecer sobre as solicitações de equivalência de disciplinas, de acordo com a legislação e regulamentação vigentes.
- (...)
- 153) Promover eleições dos representantes de ‘campo de formação’, componentes dos órgãos colegiados do Curso, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso.
- (...)
- 154) Promover eleições dos representantes de ‘campo de formação’, componentes dos órgãos colegiados da Universidade, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso.
- (...)
- 155) Promover eleições dos representantes de ‘turma de alunos’, componentes dos órgãos colegiados do Curso, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso.
- (...)
- 156) Promover eleições dos representantes de ‘turma de alunos’, componentes dos órgãos colegiados da Universidade, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso.
- (...)
- 22) Conferir o cronograma.
- (...)
- 29) Definir datas de início e fim de um projeto.
- 24) Propor limites financeiros (se for o caso).
- 27) Planejar e definir volume de trabalho dos projetos.

28) Planejar e definir recursos necessários dos projetos.

30) Comparar as previsões dos projetos com a realidade.

(...)

161) Avaliar eventuais sugestões que forem encaminhadas pelos alunos representantes de Turma.

(...)

162) Avaliar eventuais propostas que forem encaminhados pelos alunos representantes de Turma.

(...)

169) Promover eleições dos representantes do Curso, componentes dos órgãos colegiados do Curso, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso.

(...)

170) Promover eleições dos representantes do Curso, componentes dos órgãos colegiados da Universidade, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Tabela 15: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que não estabelecem relação de pré-requisito

(...)

174) Preparar estudos semestrais cumulativos sobre o desempenho da coordenação de curso para exame pelo conselho de coordenação, até 60 dias após encerramento de cada semestre letivo.

(...)

(...)

177) Organizar, com a Secretaria, a cada biênio, os estudos de avaliação cumulativa da eficiência do curso.

(...)

175) Apresentar, para exame do Conselho de coordenação do curso, os estudos de desempenho semestrais de avaliação de eficiência do Curso de Pedagogia.

(...)

(...)

178) Organizar, com a Secretaria, a cada biênio os estudos de avaliação contínua da eficiência do curso.

(...)

176) Apresentar, para exame do Conselho de coordenação do curso, os estudos de desempenho bi-anuais de avaliação de eficiência do Curso de Pedagogia.

(...)

(...)

179) Organizar, com a Secretaria, a cada biênio, os estudos de avaliação

cumulativa da eficácia do curso.

(...)

180) Apresentar, para exame do Conselho de coordenação do curso, os estudos de desempenho semestrais de avaliação de eficácia do Curso de Pedagogia.

(...)

(...)

189) Organizar, com a Secretaria, a cada biênio, os estudos de avaliação contínua da eficácia do curso.

(...)

181) Apresentar, para exame do Conselho de coordenação do curso, os estudos de desempenho bi-anuais de avaliação de eficácia do Curso de Pedagogia.

(...)

182) Representar o Curso nos órgãos colegiados da Universidade conforme legislação ou normas vigentes, de acordo com os interesses do Curso.

(...)

183) Representar o Curso nos órgãos colegiados da Universidade conforme legislação ou normas vigentes, de acordo com deliberação do Conselho de Coordenação.

(...)

184) Representar a Coordenação do Curso nas interações com o órgão estudantil oficial dos alunos do Curso.

(...)

185) Representar o Curso em cerimônias da Universidade.

(...)

186) Representar o Curso em cerimônias fora da Universidade.

(...)

187) Representar o Curso em eventos públicos da Universidade.

(...)

188) Representar o Curso em eventos públicos fora da Universidade.

(...)

(...)

190) Emitir, a docente da área, parecer sobre os processos de transferência de alunos de outros cursos da universidade de acordo com a legislação e regulamentação vigentes.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Tabela 16: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que não estabelecem relação de pré-requisito

(...)

(...)

193) Emitir, a docente da área, parecer sobre os processos de transferência de alunos de outras instituições de ensino de acordo com a legislação e regulamentação vigentes.

(...)

192) Assistir aos alunos durante o processo de matrícula no curso.

31) Analisar o impacto dos projetos.

32) Adaptar os projetos.

33) Determinar o que deve ser feito por quem e quando.

34) Esclarecer sobre o objetivo do projeto.

35) Esclarecer sobre o percurso do projeto.

(...)

37) Conferir a abordagem gerencial adotada para o projeto.

(...)

39) Conferir políticas do projeto.

(...)

40) Conferir Procedimentos Do projeto.

(...)

41) Conferir padrões de desempenho do projeto.

(...)

42) Conferir métodos de acompanhamento do projeto.

(...)

43) Conferir relato do projeto.

(...)

44) Conferir auditoria do projeto.

54) Identificar uma declaração de trabalho.

55) Elaborar uma declaração de trabalho.

56) Avaliar uma declaração de trabalho.

(...)

60) Mensurar os custos necessários para a execução de um trabalho.

(...)

61) Conferir a quantidade de dinheiro gasto por período de tempo por meio da elaboração de um quadro de custos em forma de gráfico de barras.

(...)

62) Possibilitar a realização do trabalho a fim de que o custo planejado seja inferior ou igual ao custo utilizado.

(...)

(...)

70) Elaborar um gráfico de integração custo/cronograma.

(...)

67) Negociar conflitos.

(...)

68) Administrar conflitos.

71) *Identificar nas demandas do cargo uma ampla gama de tarefas.*

72) *Avaliar se o cargo demanda do indivíduo uma ampla gama de tarefas.*

(...)

201) Fazer previsão da demanda de alunos para o Curso, por disciplina, a cada semestre, na primeira metade do semestre imediatamente anterior.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Tabela 17: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que não estabelecem relação de pré-requisito

74) Identificar as características do cargo que possam exercer impacto sobre a vida ou trabalho das pessoas.

(...)

84) Elaborar informações claras e objetivas a cerca do desempenho do funcionário no cargo.

(...)

85) Avaliar em que medida os empregados tem a sua disposição informações claras e objetivas acerca de seu desempenho no cargo.

(...)

86) Avaliar em que medida os empregados recebem informações claras e objetivas acerca de seu desempenho no cargo.

(...)

87) Veicular informações claras e objetivas a cerca do desempenho do funcionário no cargo.

81) Identificar em que medida o empregado percebe o trabalho como sendo importante, valioso e válido.

(...)

202) Elaborar relatórios do Curso.

(...)

(...)

209) Elaborar o catálogo do curso assessorado pela secretaria do curso.

(...)

203) Autorizar a Secretaria do Curso a publicar informações de interesse dos alunos em datas e locais previamente estabelecidos no plano de trabalho de cada semestre letivo.

(...)

204) Autorizar a Secretaria do Curso a publicar informações de interesse dos alunos em datas e locais previamente estabelecidos no ‘Manual de Normas e Procedimentos de trabalho’ do Curso.

(...)

205) Autorizar a Secretaria do Curso a publicar notas dos alunos em datas e locais previamente estabelecidos no plano de trabalho de cada semestre letivo.

(...)

206) Autorizar a Secretaria do Curso a publicar notas dos alunos em datas e locais previamente estabelecidos no 'Manual de Normas e Procedimentos de trabalho' do Curso.

(...)

(...)

210) Autorizar ou não a publicação dos documentos de divulgação das notas dos alunos que foram preparados pela Secretaria de Curso.

(...)

207) Organizar um 'Manual de Normas e Procedimentos' do Curso, como anexo e complemento do Regimento do Curso, definindo responsabilidades, regras, atribuições, atividades e procedimentos de trabalho de interesse do Curso.

(...)

208) Manter atualizado um 'Manual de Normas e Procedimentos' do curso, como anexo e complemento do Regimento do Curso, definindo responsabilidades, regras, atribuições, atividades e procedimentos de trabalho de interesse do Curso.

(...)

(...)

212) Despachar documentação administrativa com a secretaria de curso conforme datas e horários previstos no plano Semestral de Trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Tabela 18: Classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que não estabelecem relação de pré-requisito

(...)

213) Despachar documentação administrativa com a secretaria de curso conforme procedimentos definidos no “Manual de Normas e Procedimentos” (de trabalho do Curso).

91) Identificar o grau de desempenho profissional.

92) Identificar o número de atribuições de um cargo.

93) Ampliar o número de atribuições de um cargo.

95) Avaliar a função atribuída ao cargo.

96) Avaliar as competências atribuídas ao cargo.

103) Avaliar o aumento de responsabilidades nas práticas profissionais.

104) Avaliar o aumento da capacidade de decisão na prática profissional.

106) Integrar os produtos dos grupos a fim de que o trabalho seja realizado

independente.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

As Tabelas 13 até 18 representam as classes de comportamentos que aparecem “isoladas” na Figura 7. Por “isoladas” compreende-se àquelas classes de comportamentos que não estabelecem relação de dependência (pré-requisito) podendo ser identificada na Figura 7 por qualquer círculo que não está ligado por uma linha contínua. As reticências nessas tabelas indicam o grau de abrangência das classes de comportamentos. Quanto mais reticências nas linhas antes das frases, menor o grau de abrangência da classe. Por exemplo, na Tabela 16, a classe de comportamentos (212) “Despachar documentação administrativa com a secretaria de curso conforme datas e horários previstos no plano Semestral de Trabalho.” está apresentada após duas linhas de reticências “[...] e [...]”, isso significa que essa classe de comportamentos (212) indica uma posição menos abrangente que a classe de número (74) “Identificar as características do cargo que possam exercer impacto sobre a vida ou trabalho das pessoas.” que não possui nenhuma linha de reticências antes dela. Além disso, a quantidade de linhas de reticências antes das frases com números indica a inexistência de classes de comportamentos em relação a quantidade de subcategorias. A classe 212 estaria localizada na subcategoria OP e como existem duas linhas de reticências antes dessa classe, esse é um indicativo de que duas subcategorias anteriores a OP que seriam TA e OE estão ausentes.

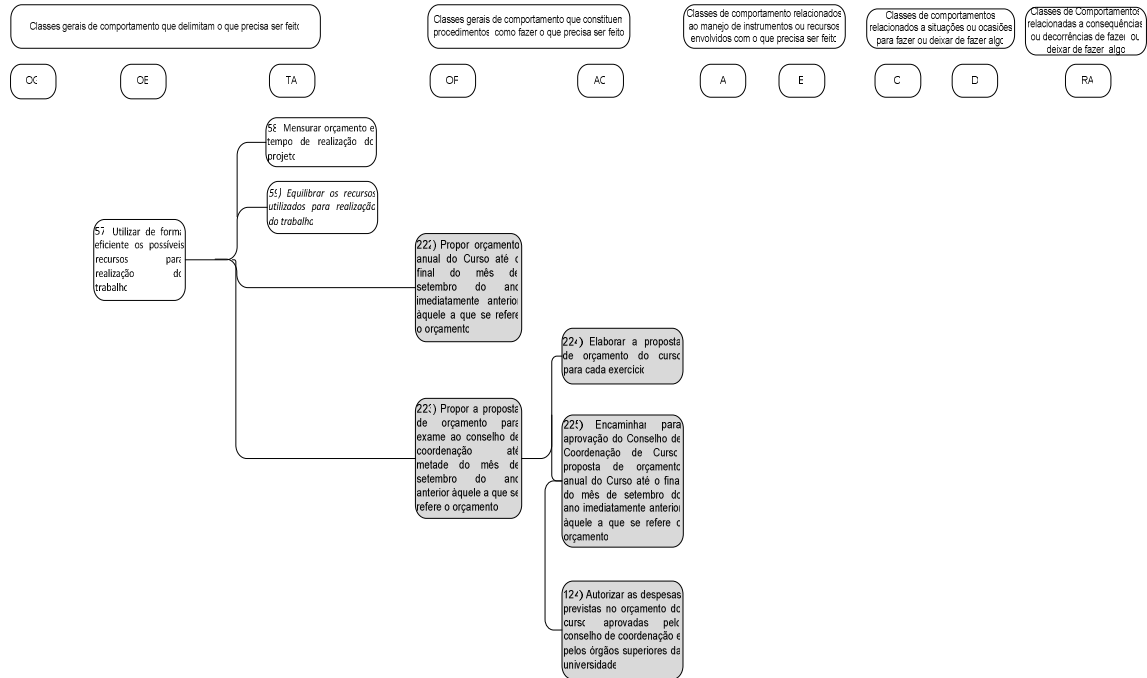


Figura 11: Ilustração de classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que compõe a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”.

Na Figura 11 ilustra algumas classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estão diretamente relacionadas a coordenar processo de mudança organizacional. Os círculos em cinza são as classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” e os círculos brancos representam a classe de comportamentos de “coordenar”. Os números antes das frases dentro dos círculos são a localização dos comportamentos na Figura 7 e essa figura foi minimizada e colocada no canto inferior direito da Figura 11 e nela foi feito um destaque em cinza escuro para indicar a localização da Figura 11. A classe de comportamentos de “coordenar” está representada nas subcategorias OE e TA e a classe de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” está representada na subcategoria OP e AC.

As classes representadas na Figura 11 indicam que uma das atribuições de um coordenador é estar capacitado a fazer uso de recursos de maneira eficiente para a realização de um trabalho. Dessa forma, será necessário que ele saiba mensurar orçamento e equilibrar recursos, algo que o coordenador de curso de ensino superior provavelmente também deverá estar apto a fazer já que ele deverá ser capaz de propor orçamento do curso para ser examinado pelo conselho de coordenação. Para que essa proposta ocorra, será necessário que ele elabore uma proposta, encaminhe para aprovação pelo conselho de curso e autorize as despesas que foram previstas e aprovadas.

4.1 CLASSES DE COMPORTAMENTOS DE “COORDENAR” E “COORDENAR CURSOS DE ENSINO SUPERIOR” QUE POSSIBILITAM CORRELAÇÕES COM O PROCESSO DE MUDANÇA.

As fontes pesquisadas identificam as classes de comportamento de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” e organizá-las em um sistema comportamental possibilita estabelecer relações futuras com prováveis processos de mudança organizacionais que as instituições de ensino superior venham a se deparar. No que essas classes de comportamentos estão relacionadas ao processo de mudança? A organização das classes de comportamentos e o estabelecimento de correlações entre elas tornam possível averiguar a necessidade de ampliar conhecimento sobre essas classes. Na Figura 7 a representação das classes de comportamentos exclusivamente nos níveis de análise “do que fazer” e “como fazer” para exercer a função de coordenar cursos de ensino superior não permiti identificar os pré-requisitos que precisariam existir como

manejo de instrumentos ou recursos, situações para fazer ou deixar de fazer algo relacionado a coordenação e avaliar as decorrências deste fazer. Se faltarem “espaços” a serem preenchidos por essas classes de comportamentos, como será possível o coordenador estar capacitado a realizar um processo de mudança?

As classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência possibilitam identificar comportamentos comuns e comportamentos “pré-requisitos” para ocorrência de determinados comportamentos mais complexos. Porém, na organização dos dados coletados em sistema comportamental é possível verificar que o conhecimento sobre essas classes de comportamentos ainda é limitado, podendo ocasionar dificuldade para os coordenadores de curso ao necessitarem de sequências comportamentais para excetuarem sua função. Segundo Franco (2006) uma das condições (a mais complexa) para coordenar cursos de ensino superior é desempenhar competências gerenciais com eficácia, portanto, se o coordenador tivesse acesso aos comportamentos (ou classes de comportamentos) que são componentes de coordenar e coordenar cursos de ensino superior, provavelmente essa condição poderia estar mais acessível aos gestores de curso.

5 CLASSES DE COMPORTAMENTOS QUE COMPÕEM “PROCESSO DE MUDANÇA” COMO SUBSÍDIOS PARA IDENTIFICAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL”

Qual o propósito de realizar uma mudança? Como identificar quando a mudança deve ser provocada? Parece ser mais eficiente evidenciar o processo no qual se dá a mudança, que a mudança como produto final, pois permite o sujeito identificar os comportamentos necessários para obter uma mudança. Segundo Beer (2003) o processo de mudança é constituído de duas etapas: a primeira faz referência a planejar procedimentos que possibilitem a execução de uma mudança e a segunda diz respeito à execução do que foi planejado (BEER, 2003). Essas duas etapas evidenciam comportamentos específicos que os sujeitos promotores do processo de mudança deveriam ser capazes de identificá-los, avaliá-los, aprende-los e emití-los.

Ter clareza sobre o processo de mudança parece ser importante tanto para o sujeito que irá planejar e implantar a mudança, quanto para os sujeitos envolvidos no processo e que não fazem parte de seu planejamento. O processo em si parece gerar insegurança para os sujeitos envolvidos por ser algo novo, desconhecido. Ampliar a visibilidade sobre o processo poderia favorecer maior conhecimento sobre os procedimentos utilizados para a ocorrência da mudança e conseqüentemente tornaria o processo conhecido para os sujeitos. Identificar e caracterizar os comportamentos necessários para planejar e implantar uma mudança pode promover segurança para os sujeitos envolvidos nela.

A Organização das classes de comportamentos que compõe a classe “processo de mudança”, possibilita identificar os níveis de abrangência no qual as classes de comportamentos referentes ao processo de mudança estão dispostas, os principais comportamentos constituintes desta classe, as relações existentes entre os subníveis de abrangência, etc. Organizar os comportamentos de um processo de mudança em um sistema comportamental possibilita avaliar se esses comportamentos são orientadores no planejamento, implantação e manutenção de um processo de mudança e se esses comportamentos são suficientes para o coordenador de curso de ensino superior.

Na Figura 12 é apresentada um diagrama que representa as classes de comportamentos identificados a partir do exame da obra de Beer (2003).

Esta classe de comportamentos presentes no fluxograma possibilita caracterizar o processo de mudança e representa os comportamentos componentes desta classe em graus de abrangência conforme categorias de decomposição elaboradas a partir da decomposição de comportamentos complexos (BOTOMÉ, 1977) e das funções profissionais proposta por Mechner (1974).

Classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito.			Classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito.		Classes de comportamentos racionais ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito.		Classes de comportamentos racionais a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo.		Classes de comportamentos racionais a consequências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo.
OG	OE	TA	OP	AC	A	B	C	D	RA
			235						
			236						
			237						
			238						
		239							
		240							
		241							
		242							
		243							
		244							
		245							
		246							
		247							
		248							
			252						
			253						
		249							
		250							
		251							
		254							
		255							
		256							
		257	258						
			259						
			260						
			261						
			262						
			263						
			264						
		265							
		266							
		267							
		268							
		269							
		270							
		271							
		272							
		273							
		274							
		275							
		276							
		277							
		278							
		279							
		280							
		281							
		282							
		283							
		284							
		285							
		286							
		287							
			297						
			298						
			299						
		288							
		289							
		290							
		291							
		292							
		293							
		294							
		295							
		296							
			302						
			303						
			304						
			305						
			306						
			307						
			308						
			309						
			310						
		300	311						
			312						
			313						
			314						
		301							
			315						
			316						
			317						
				318					

Figura 12: Diagrama de representação das classes de comportamentos que compõem “processo de mudança”, organizados em graus de abrangência identificadas.

Fonte: Beer (2003)

Na Figura 12 cada comportamento também foi representado por meio de números arábicos iniciando no número 235 e acabando no número 318. Os comportamentos componentes da classe de comportamentos identificados a partir do processo de mudança proposto por Beer (2003) estão localizados nessa figura nos dois primeiros níveis na terceira, quarta e quinta colunas. A relação de dependência (pré-requisitos) entre algumas classes de comportamentos é indicada por linhas que ligam os comportamentos uns aos outros. A classe de comportamentos de número 257 liga-se as classes de número 258 a 264 e a classe de comportamento de número 300 liga-se as classes de número 302 a 310. Na fonte consultada são 18 classes de comportamentos (21,43%) que estabelecem uma relação de dependência entre si e 66 classes de comportamentos (78, 57%) que não estabelecem esta relação. A posição das classes de comportamentos nas colunas indica graus de abrangência. Quanto mais à direita na figura a classe de comportamentos estiver localizada, menor é o grau de abrangência dessa classe em relação às classes que estiverem mais à direita na figura (indicando maior grau de abrangência em relação às classes que estão posicionadas mais à esquerda).

As classes de comportamentos que estão localizadas mais à direita na Figura 12 são identificadas como pré-requisito para as classes de comportamento que estão mais à esquerda. Por exemplo, a classe representada pelo número 257, que é “Ter uma visão eficaz a fim de atrair os funcionários para realização da mudança” está localizada a esquerda do número 258 que corresponde a classe “Descrever um futuro desejável para as pessoas envolvidas no processo de mudança”, isso significa que a classe de número 258 é pré-requisito para a classe de número 257. As Figuras 13 e 14 apresentam as classes de comportamentos de número 257 até 264 e a classe 300 ligada às classes

de número 302 até 310 retiradas da fonte consultada que estabelecem uma relação de dependência entre si.

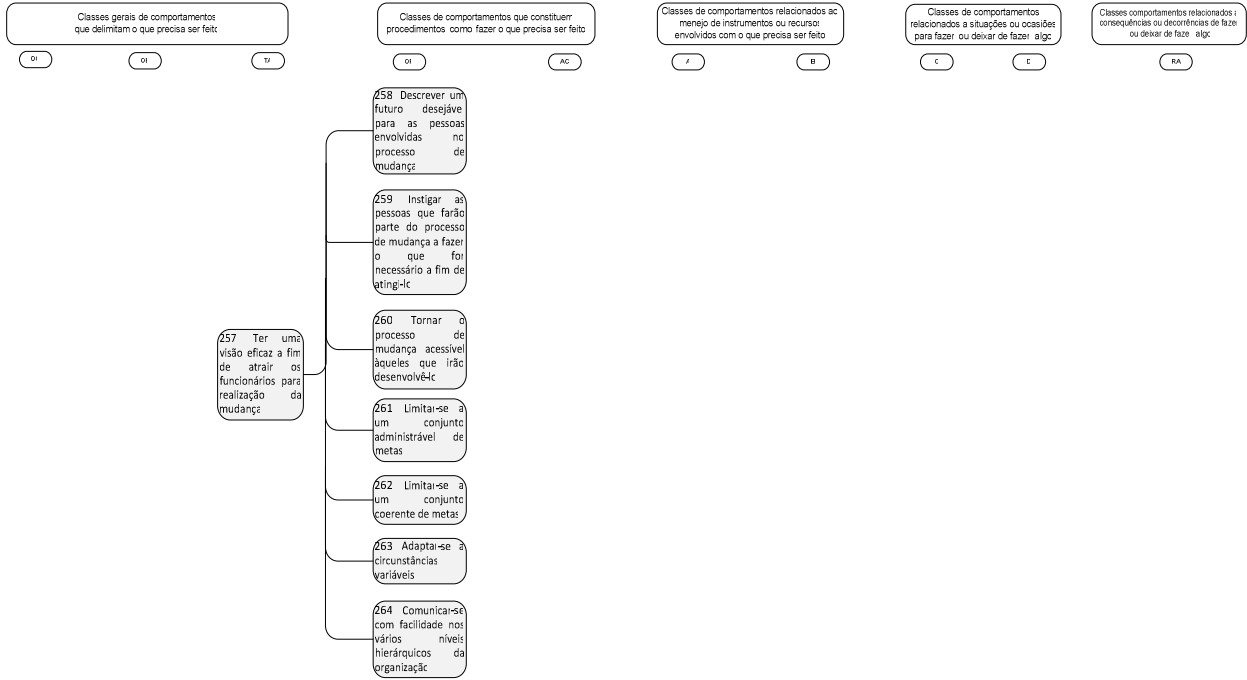


Figura 13: Diagrama de representação das classes de comportamentos 257 a 264 relativos à “processo de mudança” constituintes da classe geral “coordenar processos de mudança organizacional”.

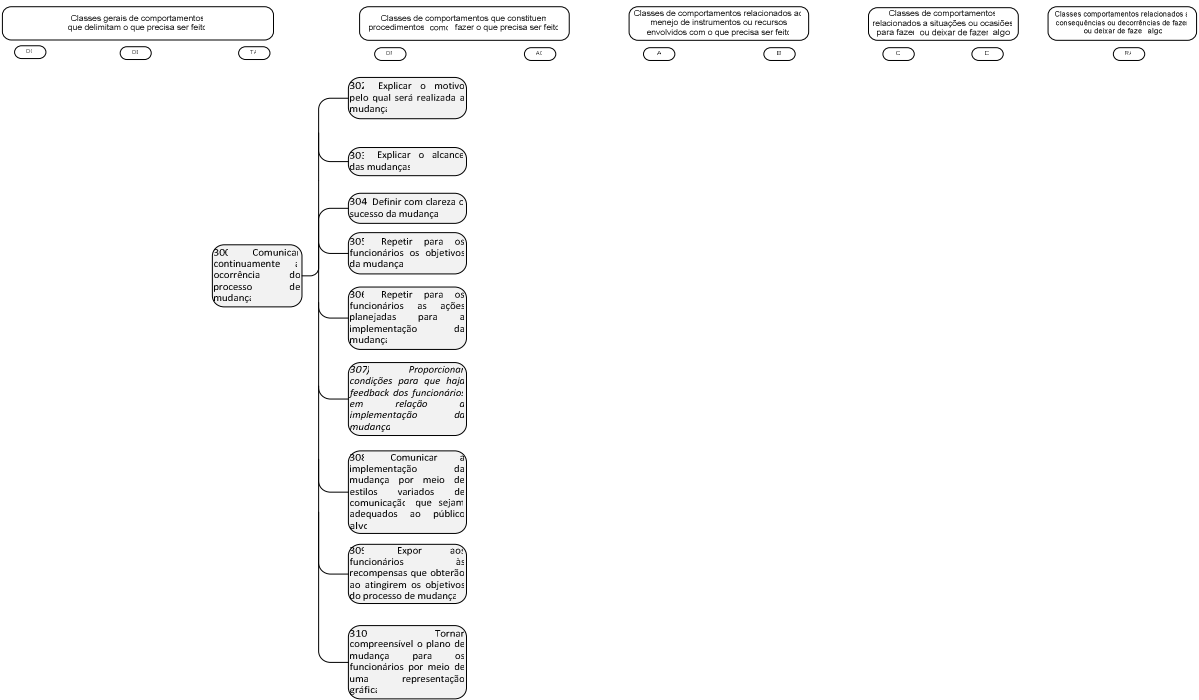


Figura 14: Diagrama de representação das classes de comportamentos 300 e 302 até 310 relativas à “processo de mudança” constituintes da classe geral “coordenar processos de mudança organizacional”.

As duas primeiras linhas das Figuras 13 e 14 indicam as categorias e subcategorias com os quais as classes de comportamentos foram analisadas. Nessas figuras são apresentadas as 18 classes de comportamentos de processos de mudança que estabelecem relação de dependência. Os números que estão dentro de cada círculo no início das frases, mesmo sendo sequenciais, não descrevem uma sequência comportamental, ou seja, não indica uma ordem na qual os comportamentos do processo de mudança deveriam ocorrer. Os números 257 e 300, indicam as classes mais abrangentes em relação às outras classes. No canto inferior direito das Figuras 13 e 14 está o diagrama minimizado da Figura 5.1 existindo um sombreado em uma parte da figura para indicar a localização da mesma. Na Figura 12, alguns comportamentos estão representados sem linhas verticais indicando não haver ligações entre estes comportamentos, são eles os de número 235 até 256, os de número 265 até 299, os números de 311 a 318 e o número 301, estes não apresentam relação de dependência entre si e estão apresentados nas Tabelas 19 e 20.

Tabela 19: Classes de comportamentos constituintes do “processo de mudança” que não estabelecem relação de dependência da classe 235 até as classes 256

- (...)(...)(...) 235) Identificar a dificuldade que ocorre na empresa.
- (...)(...)(...) 236) Definir de forma clara o problema da empresa.
- (...)(...)(...) 237) Promover condições para que as pessoas identifiquem problemas urgentes.
- (...)(...)(...) 238) Promover condições para que as pessoas identifiquem as causas dos problemas.
- (...)(...) 239) Desenvolver uma solução para os problemas da empresa.
- (...)(...) 240) Identificar soluções pré-fabricadas para execução da mudança.
- (...)(...) 241) Organizar grupos que controlem o êxito ou fracasso da mudança.
- (...)(...) 242) Identificar conjuntamente problemas de negócios a fim de mobilizar energia e comprometimento das pessoas envolvidas no processo de mudança.
- (...)(...) 243) Identificar conjuntamente soluções para problemas do negócio a fim de mobilizar energia e comprometimento das pessoas envolvidas no processo de mudança.
- (...)(...) 244) Promover condições para que as pessoas envolvidas no processo de mudança possam compreender possíveis consequências diretas e indiretas de problemas não solucionados.
- (...)(...) 245) Planejar a mudança de forma que seja possível alterar prazos de trabalho.
- (...)(...) 246) Planejar a mudança de forma que seja possível alterar sequências de trabalho.

- (...)(...) 247) Planejar a mudança de forma que seja possível alterar o trabalho dos funcionários.
- (...)(...) 248) Explicar a mudança para as pessoas envolvidas no processo.
- (...)(...) 249) Controlar as variáveis que irão influenciar no êxito ou fracasso da mudança.
- (...)(...) 250) Identificar a necessidade de realização de uma mudança substantiva.
- (...)(...) 251) Apoiar qualquer iniciativa de mudança.
- (...)(...)(...) 252) Atribuir papéis claros para todos os envolvidos no processo de mudança.
- (...)(...)(...) 253) Descrever em detalhes os papéis atribuídos para todos os envolvidos no processo de mudança.
- (...)(...) 254) Comunicar seu projeto esclarecendo os benefícios da mudança.
- (...)(...) 255) Provocar o entusiasmo de todos no processo de mudança.
- (...)(...) 256) Provocar o envolvimento de todos no processo de mudança.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Tabela 20: Classes de comportamentos constituintes do “processo de mudança” que não estabelecem relação de dependência das classes 265 até a classe 299, a classe 301 e da classe 311 até a classe 318

- (...)(...) 265) Promover condições para que as conseqüências da mudança sejam resultados verificáveis pelos funcionários.
- (...)(...) 266) Promover uma mudança que seja compatível com os valores essenciais da organização.
- (...)(...) 267) Proteger o projeto do processo de mudança.
- (...)(...) 268) Reunir recursos necessários para o processo de mudança.
- (...)(...) 269) Assumir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo de mudança.
- (...)(...) 270) Concentrar-se nos resultados que decorrem do processo de mudança.
- (...)(...) 271) Elaborar metas mensuráveis que possam servir de aperfeiçoamento de desempenho à curto prazo no processo de mudança.
- (...)(...) 272) Realizar uma mudança em menor escala (pequenas unidades) para depois implantar em toda a organização.
- (...)(...) 273) Institucionalizar o sucesso do processo de mudança por meio de políticas, sistemas e estruturas formais.
- (...)(...) 274) Descrever como o trabalho deve ser realizado no processo de mudança.
- (...)(...) 275) Descrever sistemas de informação no processo de mudança.
- (...)(...) 276) Descrever novas relações de subordinação no processo de mudança.

- (...)(...) 277) Monitorar as estratégias em resposta aos obstáculos encontrados no processo de mudança.
- (...)(...) 278) Ajustar as estratégias em resposta aos obstáculos encontrados no processo de mudança.
- (...)(...) 279) Criar uma visão atraente do futuro após o processo de mudança.
- (...)(...) 280) Desenvolver uma estratégia lógica a fim de tornar a mudança uma realidade.
- (...)(...) 281) Identificar pessoas que possam facilitar o processo de mudança.
- (...)(...) 282) Requisitar o apoio de pessoas que possam facilitar o processo de mudança.
- (...)(...) 283) Formar um grupo eficiente de promotores de mudança que possa agir em conjunto para atingir os objetivos definidos.
- (...)(...) 284) Elaborar um plano de implementação do processo de mudança.
- (...)(...) 285) Explicitar o que fazer, com uma descrição passo a passo do processo de mudança.
- (...)(...) 286) Explicitar quando fazer, com uma descrição passo a passo do processo de mudança.
- (...)(...) 287) Explicitar como fazer, com uma descrição passo a passo do processo de mudança.
- (...)(...) 288) Sustentar o plano de implementação da mudança por meio de comportamentos coerentes.
- (...)(...) 289) Sustentar o plano de implementação da mudança por meio de mensagens coerentes.
- (...)(...) 290) Desenvolver estruturas favoráveis para a implementação da mudança.
- (...)(...) 291) Identificar os objetivos parciais do processo de mudança.
- (...)(...) 292) Comemorar sempre que os objetivos parciais forem alcançados.
- (...)(...) 293) Motivar os funcionários para o processo de mudança.
- (...)(...) 294) Superar as resistências de determinada iniciativa de mudança.
- (...)(...) 295) Preparar as pessoas para as vantagens e desvantagens da mudança.
- (...)(...) 296) Desenvolver nos empregados interesse pessoal no processo de mudança.
- (...)(...)(...) 297) Atribuir responsabilidades claras para todos os envolvidos no processo de mudança.
- (...)(...)(...) 298) Descrever em detalhes as responsabilidades para todos os envolvidos no processo de mudança.
- (...)(...)(...) 299) Revisar o plano de implementação da mudança.
- (...)(...) 301) Identificar recompensas necessárias para os funcionários ao atingirem os objetivos propostos pelo processo de mudança.
- (...)(...)(...) 311) Avaliar o sucesso da mudança.
- (...)(...)(...) 312) Antecipar os aspectos negativos da implementação da mudança.
- (...)(...)(...) 313) Especificar a natureza da mudança.

- (...)(...)(...) 314) Elaborar medidas que indiquem o sucesso da mudança.
- (...)(...)(...) 315) Produzir um plano de implementação da mudança que seja simples e coerente.
- (...)(...)(...) 316) Envolver os indivíduos que serão afetados pela mudança para serem implementadores.
- (...)(...)(...) 317) Elaborar um plano de implementação que possa ser dividido em segmentos viáveis de serem executados.
- (...)(...)(...)(...) 318) Caracterizar o plano de implementação da mudança.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Os números arábicos que aparecem no início das frases nas Tabelas 19 e 20 indicam a posição que este comportamento está na Figura 12 Antes de cada número e frase aparecem “reticências” entre parênteses “[...]” para representar o nível de abrangência das classes de comportamentos. Quanto menor a quantidade de reticências antes de cada frase, significa que as classes de comportamentos são mais abrangentes. Por exemplo, na Tabela 19 a classe de comportamento de número 239 – “Desenvolver uma solução para os problemas da empresa”- é mais abrangente que a classe de número 238 – “Promover condições para que as pessoas identifiquem as causas dos problemas.” e na Tabela 20 a classe de comportamentos 317 – “Elaborar um plano de implementação que possa ser dividido em segmentos viáveis de serem executados.” está no mesmo grau de abrangência que a classe 238 e é mais abrangente que a classe de número 318 – “Caracterizar o plano de implementação da mudança.” Essa última classe de comportamento é a menos abrangente de todas as classes de comportamentos, pois em relação as classes das Tabelas 19 e 20 ela está representada por quatro reticências entre parênteses.

Quando é possível verificar em um sistema comportamental, classes de comportamentos independentes (aquelas que aparecem sem estabelecer relações com outras classes) possibilitam indicar um problema para o gestor ou agente promotor do processo de mudança no sentido de que apenas é sinalizado que os comportamentos que precisam ocorrer ao planejar e implantar um processo de mudança. Porém, faltam classes de comportamentos que identifiquem como e quando esse processo deverá como avaliar sua ocorrência, em que situação ou circunstância é necessário que ocorra, quais as conseqüências desse processo para os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente nele. Nesse sentido, os dados das Tabelas 19 e 20 indicam a existência de “lacunas” entre as classes de comportamentos constituintes de um processo de mudança,

impossibilitando àquele que será responsável pelo processo o acesso à aprendizagens necessárias para executar uma modificação. Garfield (1999) ao indicar a dificuldade que o gestor teria para executar um processo de mudança por não ter aprendizagens suficientes, corrobora com Cunha e Rego (2004) que identificam que além das aprendizagens serem poucas, pois não é ensinado como executar o processo de mudança (apenas é exigido que se faça), muitas vezes o próprio processo não possibilita identificar etapas para sua realização.

A fonte consultada possui 480 trechos e destes, foram aproveitados para análise 47 trechos, isto indica que foi possível utilizar 9,80% do documento e dispensável o uso de 90,2% do mesmo. Esses trechos ao serem analisados ou foram alterados, ou fragmentados, ou derivaram novos comportamentos possibilitando identificar 84 classes de comportamentos referentes ao processo de mudança, dos quais, 51 estão localizados na classe geral que delimita o que deve ser feito na subcategoria TA. A classe de comportamentos que constitui procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito na subcategoria OP é composta de 32 comportamentos e no subnível AC desta mesma classe apenas 1 comportamento. A Figura 15 indica a proporção de comportamentos existentes (ou inexistentes) em cada subcategoria de análise.

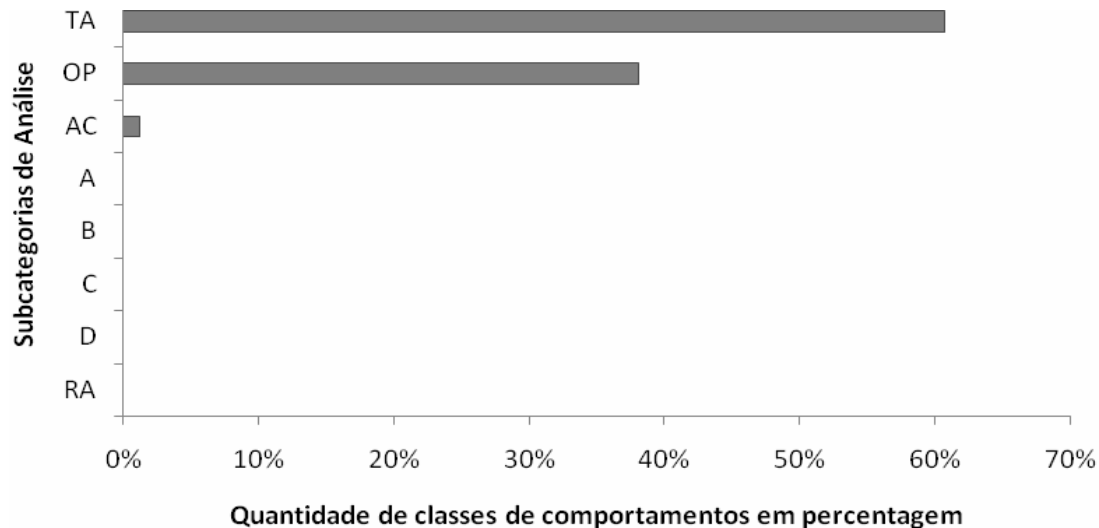


Figura 15: Distribuição percentual da quantidade de classes de comportamentos referentes ao “processo de mudança” nas subcategorias de análise

É possível identificar maior quantidade (60,71%) de classes de comportamentos no nível mais abrangente, TA (tarefas componentes de uma ocupação), em relação ao nível de abrangência que indica “ocupações envolvidas em uma tarefa” - OP (38,09%) e em relação ao nível “ações constituintes de uma operação” - AC (1,20%). O As demais subcategorias, A, B, C, D e RA, não foram representadas (0%). Na Figura 15 os subníveis OG (ocupação geral) e OE (ocupação específica) não foram representados, pois estes fazem correlação com outras classes de comportamentos (coordenar e coordenar cursos de ensino superior) que forem descritas no capítulo anterior (Capítulo IV).

As classes de comportamentos constituintes do processo de mudança parecem produzir conhecimento sobre o que precisa ser feito e como fazer para executar esse processo, porém, ainda é limitada no que se refere a identificar classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos, situações ou ocasiões as quais serão necessárias implantar o processo de mudança (ou não implantar) e classes de comportamentos relacionados a consequências decorrentes de executar (ou não) o processo de mudança.

6 CLASSES DE COMPORTAMENTOS DE “COORDENAR E COORDENAR CURSOS DE ENSINO SUPERIOR” E “FUNÇÕES DO ADMINISTRADOR” COMO SUBSÍDIOS PARA IDENTIFICAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL”

Que outras funções complementam a função de um coordenador de curso de ensino superior? Identificar outras funções, ou “papéis” que os coordenadores de curso precisam exercer para desempenharem a função de coordenar parece indicar que além daquela função que podem ser caracterizada pelos comportamentos de coordenar cursos de ensino superior, existiram outras mais que tornaram o exercício da profissão mais claro, específico e eficaz. As classes de comportamentos de “funções do administrador” organizadas em um sistema comportamental procuram evidenciar que existem alguns comportamentos que apesar de não estarem relacionados diretamente com a classe de comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior” indica serem pré-requisitos para o desenvolvimento dessa classe.

Quais seriam outras funções que poderiam complementar a função de coordenar cursos de ensino superior? Quinn et al. (2003) caracterizam que para coordenar um processo, qualquer que seja ele, é necessário que o sujeito possa equilibrar (fazer uso em uma mesma proporção e conforme as circunstâncias) outras funções do administrador que estão indiretamente relacionadas com a função de coordenar, seriam elas: monitorar, dirigir, facilitar, produzir, negociar, inovar e ser mentor. A Figura 16 representa um diagrama das classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” e das “funções do administrador” que indicam um complemento específico para o desenvolvimento da profissional de um coordenador de curso em processo de mudança.



Figura 16: Diagrama de representação das classes de comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior” e das “funções do administrador” organizadas em graus de abrangência.

Fonte: Botomé (1986) e Quinn e. al. (2003)

A Figura 16 representa um diagrama das classes de comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior” e das “funções do administrador” que apresenta 234 classes de comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior” aglutinadas a 179 classes de comportamentos das “funções do administrador”. As classes de comportamentos em cinza escuro e branco e que estão numeradas com algarismos arábicos de 1 até 234 são pertencentes as classes “coordenar e coordenar cursos de ensino superior” e as classes de comportamentos que estão em cinza claro e numeradas de 319 a 497 são das “funções do administrador”. Os números de 319 a 497 aparecem representados com uma sigla que indica o nome da função a qual a classe de comportamento está relacionada. A sigla Me (mentor) aparece nos números de 319 à 342; a sigla Pr (produtor) nos números de 343 à 371; a sigla Fa (facilitador) está relacionada aos números de 372 à 399; a sigla Di (diretor) refere-se aos números de 400 a 417; a sigla Ne (negociador) indica a numeração de 418 até 431; a sigla In (inovador) representa a numeração de 432 à 477 e a sigla Mo (monitor) está presente nos números de 478 à 497. Todas as classes de comportamentos das “funções do administrador” que são complementares as classe de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” estão conectados por linhas indicando relação de dependência entre as classes de comportamentos.

Em relação aos níveis de abrangência as classes de comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior” estão mais representadas pela subcategoria TA (Figura 10). O mesmo acontece em relação às classes de comportamentos das “funções do administrador” e estas estão mais representadas (110 comportamentos) no primeiro nível de abrangência pela última subcategoria TA (tarefas componentes de uma ocupação) e no segundo nível de análise pelas subcategorias OP (operações envolvidas em uma tarefa) e AC (ações constituintes de uma operação) foram identificadas 69 classes de comportamentos. A subcategoria de análise OP está representada com 59 classes de comportamentos referentes a outras funções necessárias para coordenar cursos de ensino superior e a subcategoria AC com 10 classes de comportamentos. Os outros níveis de análise não foram localizados na fonte pesquisada. Essas classes de comportamentos apresentam distinção em relação aos níveis de

abrangência. Na Figura 17 as classes de comportamentos das “funções do administrador” são identificadas quanto aos seus graus de abrangência.

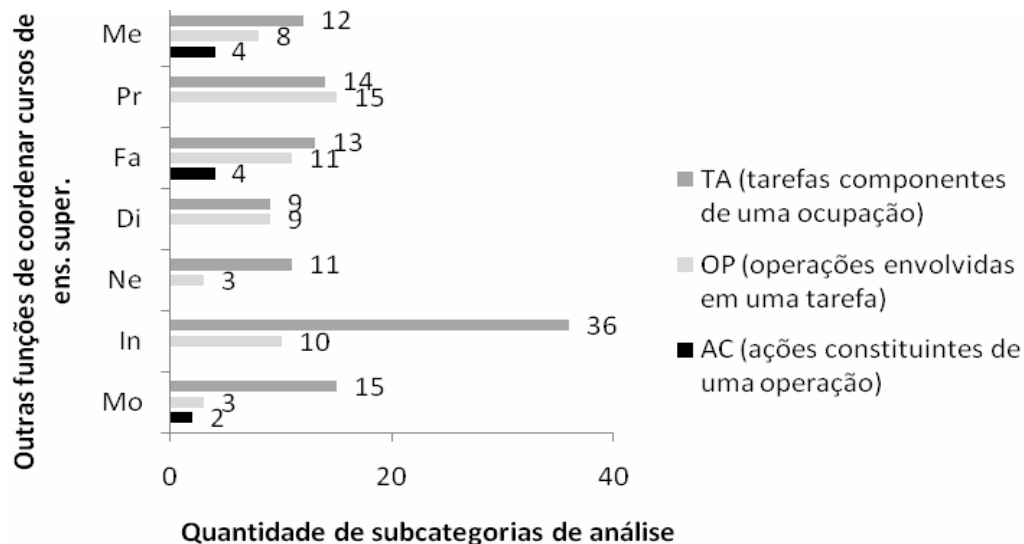


Figura 17: Classes de comportamentos das “funções do administrador” em relação a quantidade de subcategorias de análise

A Figura 17 representa a quantidade de classes de comportamentos de outras funções de coordenar cursos de ensino superior em relação às subcategorias de análise. A função In (inovador) é a que mais representa a subcategoria TA (tarefas componentes de uma ocupação). As funções Pr (produtor), Di (diretor) estão divididas entre as subcategorias TA e OP (operações envolvidas em uma tarefa). A subcategoria AC (ações constituintes de uma operação) não está presente em Pr (produtor), Di (diretor), Ne (negociador) e In (inovador).

As classes de comportamentos que indicam “funções do administrador” foram agrupadas em sete funções resultando em 179 classes. Essas classes de comportamentos estão divididas em 24 classes relacionadas à função de ser mentor (Me), 29 classes relacionadas à função de ser produtor (Pr), 28 classes relacionadas a função de facilitador (Fa), 18 classes relacionadas a função de diretor (Di), 14 classes relacionadas a função de negociador (Ne), 46 classes relacionadas a função de inovador (In) e 20 classes relacionadas a função de monitor (Mo). A Figura 18 indica os percentuais dessas classes em relação às “funções do administrador”.

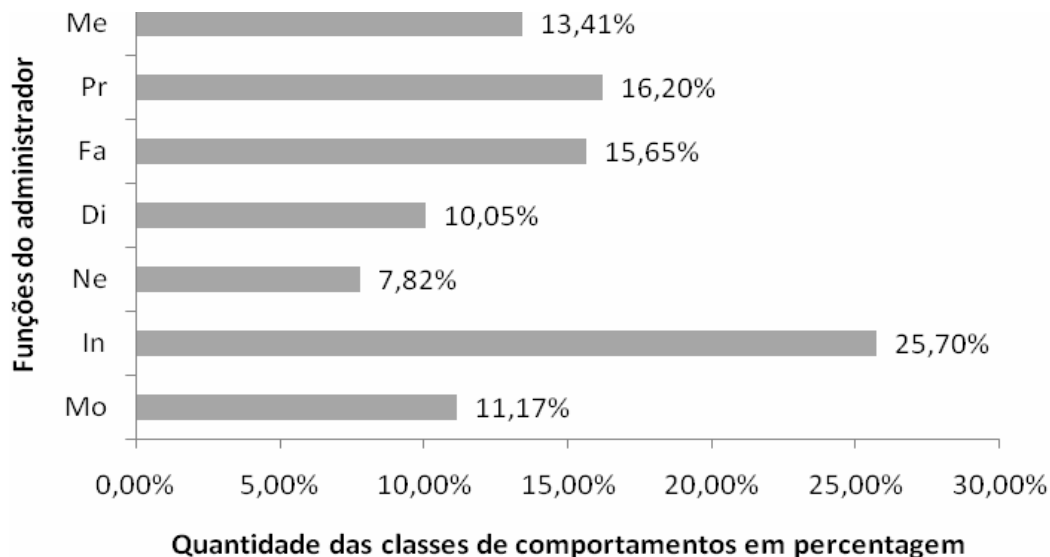


Figura 18: Distribuição percentual das classes de comportamentos referentes as “funções do adminninstrador”: mentor, produtor, facilitador, diretor, negociador, inovador e monitor indicadas.

A Figura 18 apresenta a quantidade em percentual das classes de comportamentos das “funções do administrador”. O eixo horizontal indica por meio de siglas as “funções do administrador” e o eixo X a quantidade de classes de comportamentos em percentual. A função de inovador (In) representa um quarto (25,70%) das classes de “funções do administrador”, as funções de produtor (Pr), facilitador (Fa), mentor (Me), monitor (Mo) e diretor (Di) indicam uma representação entre 16% e 10% aproximadamente e a função de negociador (Ne) é representada pelo menor percentual (7,82%). Existe uma relação direta entre as classes de comportamento constituintes do processo de mudança e a função do administrador-inovador, por esta razão, essa classe teve maior representatividade nessa amostra. A Tabela 21 representa as classes de comportamentos das “funções do administrador” que estão relacionadas diretamente com a classe de comportamento constituintes do processo de mudança.

Tabela 21: Classe de comportamento “ser capaz de agir e reagir com rapidez a mudança” relacionada as “funções do administrador”

- 19) Ser capaz de agir e reagir com rapidez à mudança.
- 326) Dar chance aos funcionários para solucionar o problema por conta própria.(Me)
- 402) Compreender a necessidade de mudança da empresa. (Di)
- 403) Aceitar a necessidade de mudança da empresa. (Di)
- 420) Identificar maneiras de solucionar problemas enfrentados pelos seus superiores. (Ne)
- 421) Criar grupos informais oriundos de unidades diversas para solucionar problemas. (Ne)
- 422) Auxiliar a resolver problemas que possam estar além da capacidade ou experiência do subordinado. (Ne)
- 348) Ser capaz de corrigir curso da mudança. (Pr)
- 349) Ser capaz de administrar a mudança. (Pr)

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

A Tabela 21 representa algumas classes de comportamento das “funções do administrador” consideradas mais diretamente relacionadas com a classe de comportamentos “ser capaz de agir e reagir com rapidez a mudança” constituinte das classes de comportamentos de “coordenar” e “processo de mudança”. Os números antes das frases referem-se à posição da classe de comportamentos no mapa da Figura 16. O recuo da linha para direita na frente de cada frase indica o nível de abrangência e estabelece

comparação entre as classes de comportamentos. A classe de número 19 é mais abrangente que as outras classes. Todas as classes (exceto a de número 19) estão em um mesmo nível de abrangência. Nessa tabela a primeira linha indicada pelo número 19 é uma das classes de comportamentos de “coordenar” que está relacionada diretamente as classes de comportamentos constituintes do “processo de mudança”. As outras classes de comportamentos que aparecem seguidas dessa classe são as “funções do administrador”. As siglas ao final de cada frase indicam as funções: mentor (Me), diretor (Di), negociador (Ne) e produtor (Pr). As funções de Monitor (Mo) e Facilitador (Fa) não estabelecem relação com a classe de comportamentos constituintes do processo de mudança. As classes de comportamentos das “funções do administrador” representadas pela função de inovador (In) serão indicadas na Tabela 22 separadamente das outras funções por estabelecer maior correlação com as classes de comportamentos constituintes do “processo de mudança”.

Tabela 22: Classe de comportamento “ser capaz de agir e reagir com rapidez a mudança” relacionada as classes de comportamentos de 434 a 475 (função do inovador) constituinte da classe de comportamentos das “funções do administrador”

- 19) Ser capaz de agir e reagir com rapidez à mudança.
 - 434) Gerenciar transformações organizacionais.
 - 435) Gerenciar transições organizacionais.
 - 436) Adaptar-se a uma transformação inesperada.
 - 468) Apresentar a transformação inesperada aos funcionários.
 - 469) Auxiliar os funcionários a adaptarem-se a uma transformação inesperada.
 - 437) Selecionar as possíveis escolhas que implicam em uma mudança.
 - 438) Identificar que escolhas devem ser feitas para proporcionar uma mudança.
 - 439) Avaliar as escolhas que foram selecionadas para mudança.
 - 440) Analisar um problema durante longos períodos de tempo.
 - 441) Solucionar problemas confiando em palpites intuitivos.
 - 470) Solucionar problemas confiando na sensação de “certo” ou “errado”.
 - 442) Providenciar soluções para um problema que não foi percebido e explicitado por outras pessoas.
 - 471) Identificar um problema que não foi percebido por outras pessoas.
 - 472) Explicitar um problema que não foi explicitado por outras pessoas.

-
- 443) Planejar a mudança.
 - 444) Selecionar qual mudança deverá ocorrer.
 - 445) Identificar o processo de mudança.
 - 446) Implementar o processo de mudança.
 - 447) Identificar a necessidade da mudança.
 - 448) Avaliar a necessidade da mudança.
 - 449) Selecionar qual alternativa é mais apropriada para a mudança.
 - 450) Avaliar a resistência a mudança.
 - 451) Identificar à resistência a mudança.
 - 452) Identificar as forças motrizes para mudança.
 - 453) Identificar as forças resistentes à mudança.
 - 454) Avaliar a força motriz da mudança.
 - 455) Avaliar a força de resistência a mudança.
 - 456) Decidir como implementar a mudança.
 - 457) Maximizar condições que favoreçam o processo de mudança.
 - 458) Reduzir a força das resistências a mudança.
 - 459) Elaborar o processo de planejamento no qual a mudança deverá ocorrer.
 - 460) Ser capaz de lidar com as técnicas que promovem mudança.
 - 461) Convencer as pessoas a mudar ameaçando-as com algum tipo de punição e sanção.
 - 462) Identificar alavancas de poder coagindo assim o objeto da mudança a submeter-se.
 - 463) Utilizar alavancas de poder coagindo assim o objeto da mudança a submeter-se.
 - 464) Possibilitar aos agentes de mudança que identifiquem soluções para a mudança.
 - 465) Capacitar o agente de mudança para identificar o que caracteriza as relações no processo de mudança.
 - 473) Identificar no agente da mudança motivos internos para mudar.
 - 474) Verificar com o agente da mudança os princípios que o levam a mudar.
 - 475) Ensinar o agente de mudança a focalizar a mudança para os outros.
 - 466) Avaliar as técnicas utilizadas para implementação da mudança.
 - 467) Construir novas técnicas que possibilitem a implantação da mudança.
-

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

A Tabela 22 representa as classes de comportamentos das “funções do administrador” destacando a função de inovador. Essas classes foram selecionadas em virtude de estabelecerem relações diretas e indiretas com o processo de mudança. As classes de números 432, 433, 476 e 477 que estão

relacionadas à função de inovador, não estabeleciam relação direta com a classe de comportamentos de “processos de mudança” e por isso não foram colocadas na tabela. O recuo para direita na frente das frases representa o nível de abrangência das classes de comportamento. Quanto mais a direita, menor é o nível de abrangência da classe de comportamentos. Essa função do coordenador de ser inovador foi identificada até o nível de abrangência do como fazer o que precisa ser feito.

Pela Tabela 22 é possível verificar que não foram encontradas classes de comportamentos que identificassem os contextos nos quais a função de um coordenador deveria ocorrer (subcategorias mais específicas de análise) o que poderá acarretar dificuldade para o coordenador de curso ao exercer sua função. Segundo Marcon (2008) desempenhar a função de coordenador vai além de atribuições de quem ocupa um cargo, pois as mesmas são indicadas apenas por ações (o que precisa ser feito) o que parece ser insuficiente para definir o que constitui o trabalho de um coordenador. As Figuras 19 até 23 demonstram exemplos de outras funções que o coordenador de ensino superior precisa estar capacitado para exercício do cargo, ainda que essas funções identifiquem apenas classes de comportamentos mais abrangentes que indicam o que precisa ser feito e como fazer o que precisa ser feito pelo coordenador de curso possibilitando verificar que ainda existem “lacunas” (classes de comportamentos mais específicas) que precisam ser preenchidas pelos coordenadores de curso de ensino superior.

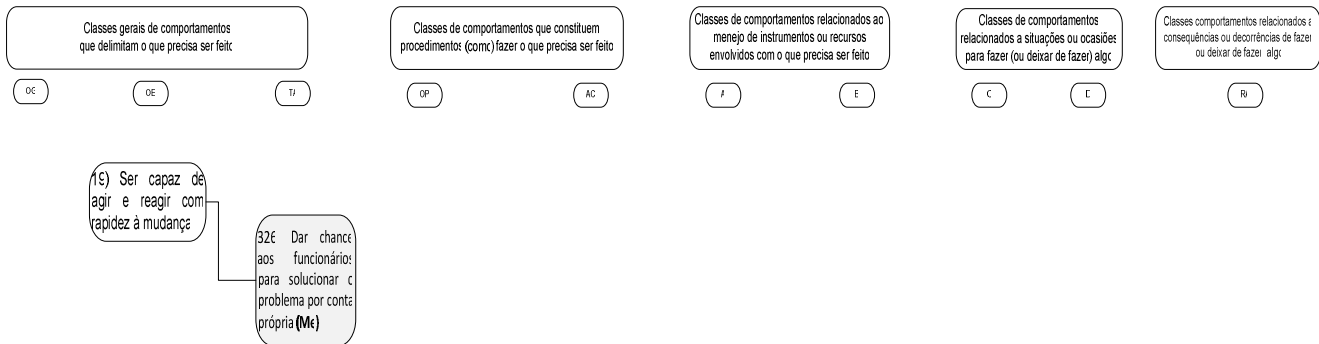


Figura 19: Exemplo de classe de comportamento da função mentor que compõe as classes de comportamentos das “funções do administrador” que constituem a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas segundo grau de abrangência

Fonte: Mechner (1974) e Botomé (1977)

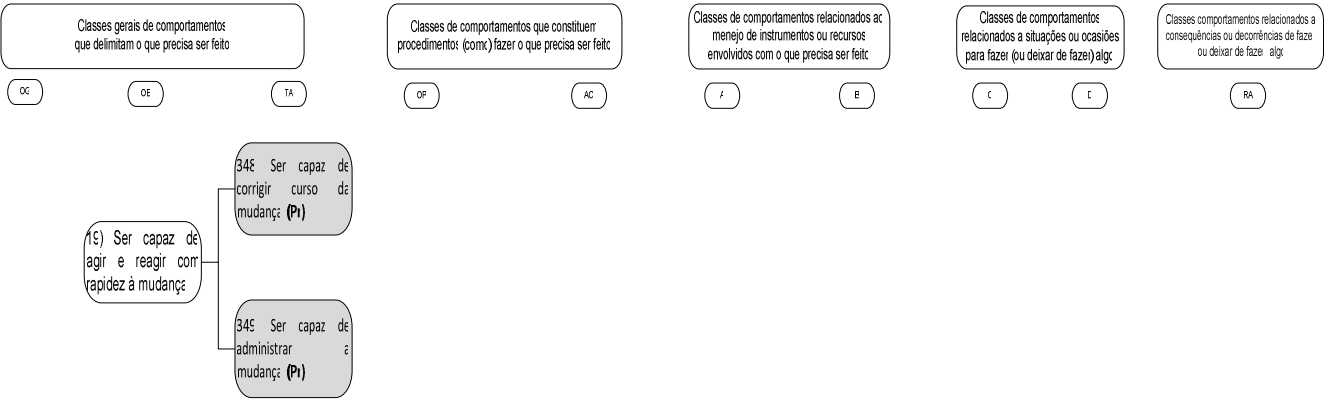


Figura 20: Exemplo de classe de comportamento da função produtor constituinte das classes de comportamentos das “funções do administrador” que constituem a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas segundo grau de abrangência.

Fonte: Mechner (1974) e Botomé (1977)

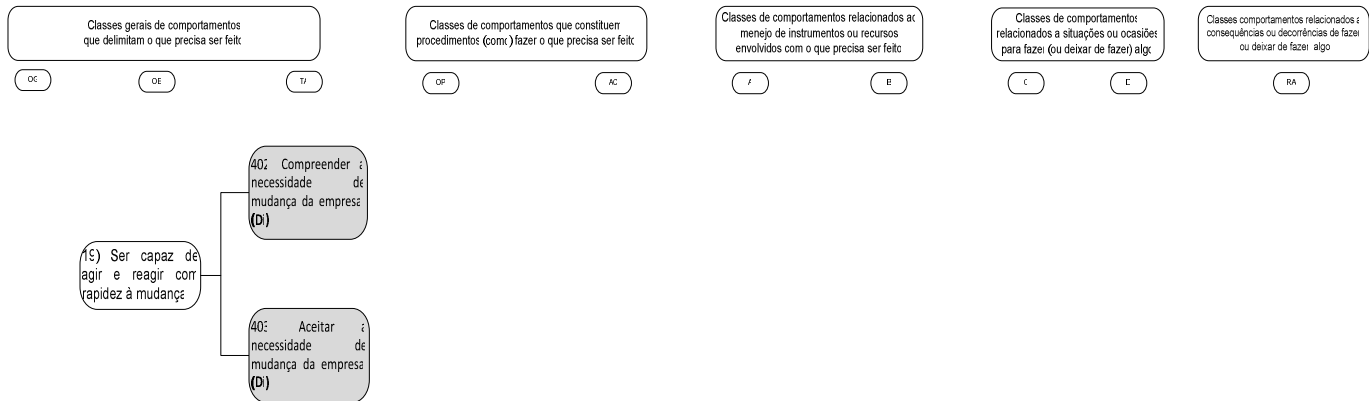


Figura 21: Exemplo de classe de comportamento da função diretor constituinte das classes de comportamentos das “funções do administrador” que constituem a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas segundo grau de abrangência.

Fonte: Mechner (1974) e Botomé (1977)

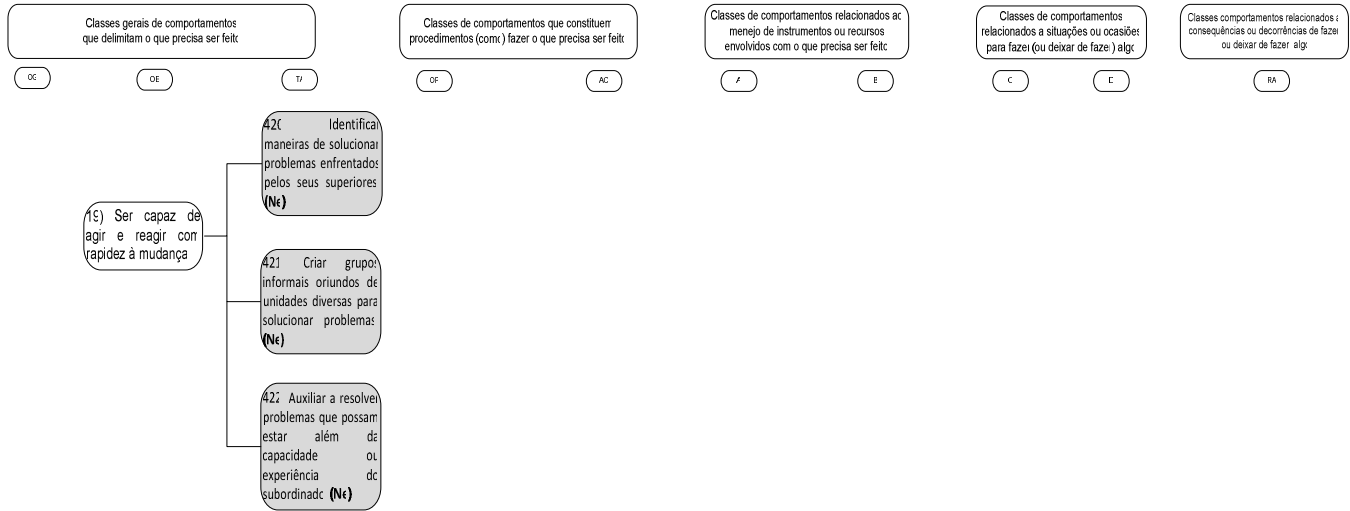


Figura 22: Exemplo de classe de comportamento da função Negociador constituente das classes de comportamentos das “funções do administrador” que constituem a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas segundo grau de abrangência.

Fonte: Mechner (1974) e Botomé (1977).

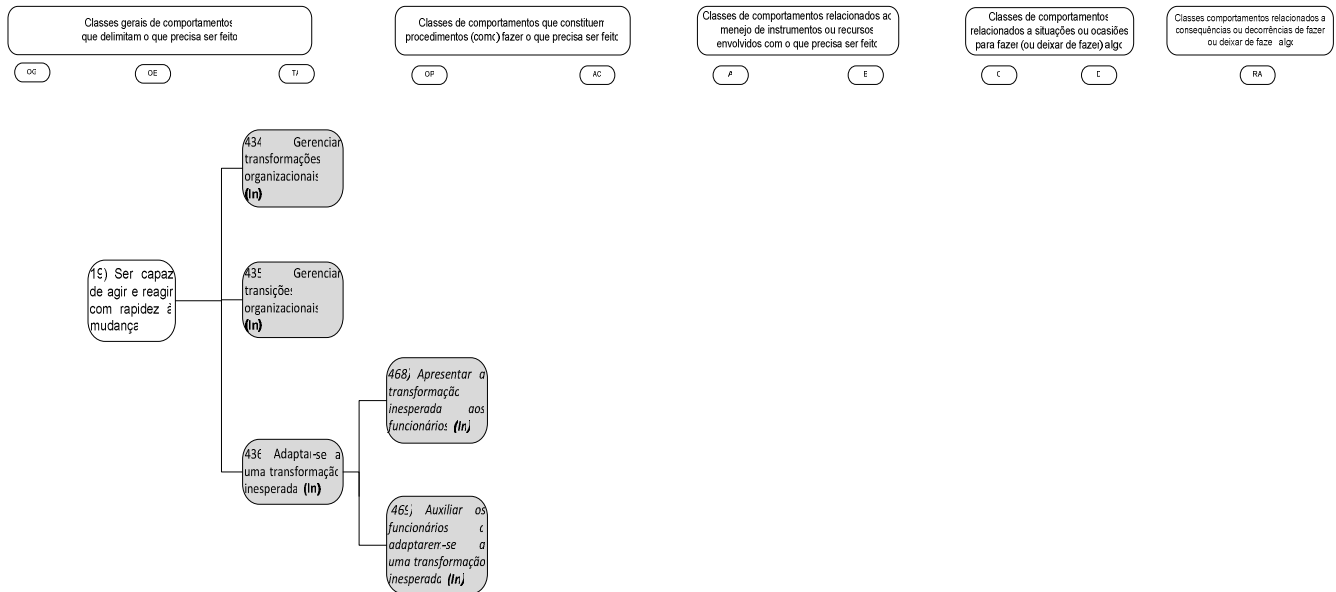


Figura 23: Exemplo de classe de comportamento da função inovador constituente das classes de comportamentos das “funções do administrador” que constituem a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas segundo grau de abrangência.

Fonte: Mechner (1974) e Botomé (1977).

As Figuras 19 até 23 representam a relação das classes de comportamentos das “funções do administrador” com a classe de comportamento constituinte do “processo de mudança”. Na primeira e segunda linha de cada figura estão indicadas as categorias e subcategorias de análise. As colunas nas figuras indicam as classes de comportamento escritas. A coluna na subcategoria OE (ocupação específica) é representada pela mesma classe de comportamento em todas as figuras. A classe “ser capaz de agir e reagir com rapidez a mudança” é iniciada com o número arábico 19 que indica a posição da classe no diagrama da Figura 16. Nas Figuras 19 até 23 esse diagrama foi minimizado e está no canto direito de cada uma delas e nele encontra-se um sombreado para indicar a localização de cada Figura no diagrama.

A coluna da subcategoria TA (tarefas componentes de uma ocupação) e OP (operações envolvidas em uma tarefa) são diferentes em cada figura, pois referem-se a classes de comportamentos específicas de cada função do administrador e cada uma delas também é sinalizada por um número que corresponde a localização na Figura 16. Após o número arábico é descrito a classe de comportamentos referente à função por meio de uma frase e ao final dessa existe uma sigla para indicar a qual função a classe está se referindo. A Figura 19 representa a classe de comportamentos da função de “mentor”, a Figura 20 a classe de comportamentos da função de “produtor”, a Figura 21 a classe de comportamentos da função de “diretor”, a Figura 22 a classe de comportamentos da função de “negociador” e a Figura 23 da classe de comportamentos da função “inovador”.

Na fonte consultada (QUINN et al. 2003) foram localizadas 37 classes de comportamentos referentes à função do “mentor”, dessas foram utilizadas 24 classes de comportamentos para compor a classe geral “coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança”. Na Figura 19, foi indicado à única classe de comportamentos da função do “mentor” que possui relação com a classe de comportamento “ser capaz de agir ou reagir à mudança”. A classe de comportamento de número 326 – dar chance aos funcionários para solucionar o problema por conta própria - mesmo sendo função do mentor é possível ser relacionada com uma função de coordenador, pois aparece como pré-requisito (TA) para que este esteja capacitado a promover processos de mudança. Nesse processo esperar que o funcionário solucione o problema por conta própria indica que “os funcionários ganham autoconfiança necessária para solucionar problemas” (QUINN et al. 2003, p. 53) e passam a aprender com o processo de

mudança sem resistir a ele e sem sobrecargas de funções para o coordenador.

Na Figura 20 estão representadas duas classes de comportamentos referentes à função de “produtor” que estabelecem relação direta com a classe de comportamento constituinte do processo de mudança. Essas classes foram selecionadas de 29 classes que estabeleciam relação direta com as classes de comportamento de “coordenar” e essas foram retiradas de 95 classes de comportamentos encontradas na fonte pesquisada (QUINN et al. 2003). As classes de comportamentos da função do “produtor” 348 - ser capaz de corrigir o curso da mudança - e 349 - ser capaz de administrar a mudança - indicam pré-requisito para que o coordenador seja capaz de agir ou reagir com rapidez a mudança. Essas classes de comportamentos da função de “produtor”, segundo Garfield (1999), seria uma das formas de identificar se o coordenador ao gerenciar um processo de mudança está desempenhando com eficácia a sua função.

As duas classes de comportamentos sobre a função de “diretor” que estão relacionadas com a classe de comportamento constituintes do “processo de mudança” foram representadas na Figura 21. Essas duas classes foram selecionadas das 18 classes de comportamento da função de “diretor” que estão relacionadas diretamente as classes de comportamentos de coordenar. Ao todo foram identificadas na fonte pesquisada (QUINN et al. 2003) 49 classes de comportamentos referentes a função de “diretor”. Na Figura 21 as duas classes de comportamentos, 402 - compreender a necessidade de mudança - e 403 - aceitar a necessidade de mudança - estão representadas na coluna de categoria de análise que delimitam o que precisa ser feito para o exercício profissional do coordenar de curso de ensino superior em processo de mudança. Essas classes de comportamentos indicam serem pré-requisitos para o coordenador que necessita dirigir um processo de mudança.

Foi possível identificar na fonte pesquisada 84 classes de comportamentos da função de “negociador”. Dessas foram selecionadas 14 classes de comportamentos que estavam diretamente relacionadas às classes de comportamentos de “coordenar”. Na Figura 22 apenas três classes de comportamentos da função de “negociar” foram representadas em virtude de serem estas que estabelecem relação direta com classes de comportamentos constituintes do “processo de mudança”. As classes de comportamentos (420) “identificar maneiras de solucionar problemas enfrentados pelos seus superiores”, (421) “criar grupos informais oriundos de unidades diversas para solucionar problemas” e (422) “auxiliar a

resolver problemas que possam estar além da capacidade ou experiência do subordinado” indicam para aquele que irá coordenar em ensino superior o processo de mudança a necessidade de saber negociar tanto com funcionários quanto com gerências hierárquicas superiores a sua.

A partir da identificação de 121 classes de comportamentos da função de “inovador”, foram selecionadas 46 classes que estabelecem relação direta com as classes de comportamentos de “coordenar”. Essas classes foram descritas na Tabela 22. Na Figura 23 as classes de comportamentos relacionadas à função do “inovador” foram selecionadas apenas para ilustrar os graus de abrangência nos quais essas classes foram analisadas. A coluna da subcategoria “operações envolvidas em uma tarefa” foi ilustrada com as classes de número 468 e 469 sendo estas as de menor nível de abrangência e as classes de número 434, 435 e 436 são as classes com um nível de abrangência superior as outras classes sendo então as mais abrangentes. A classe de número 436 possui como pré-requisito as classes 468 e 469 e as classes 434 e 435 não possuem classes de comportamentos de pré-requisito.

7 CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL “COORDENAR PROCESSOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL”

Para um coordenador de ensino superior quais as decorrências de um planejamento de mudança? O coordenador de ensino superior é capaz de identificar comportamentos necessários para provocar uma mudança efetiva? É possível afirmar que o processo de mudança em virtude de sua complexidade envolve diversas classes de comportamentos e para que coordenadores possam ter clareza sobre o processo é necessário identificar tanto comportamentos que indiquem o processo de coordenar, quanto comportamentos que indiquem coordenar cursos superior para que seja possível correlacionar com comportamentos necessário ao processo de mudança. Além destas classes de comportamentos, existe uma diversidade de outras classes, sendo possível destacar um conjunto de comportamentos (outras funções de um administrador) que podem orientar o coordenador de ensino superior no processo de mudança.

Organizar em um sistema comportamental as classes de comportamentos que compõe a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” possibilita identificar quais as inter-relações que podem ser estabelecidas em um conjunto de classes de comportamentos, a partir de seus graus de abrangência (mais abrangente e menos abrangente) indicando para o coordenador quais os comportamentos necessários que auxiliam no desenvolvimento de um processo de mudança tornando evidente a complexidade destes comportamentos, identificando os pré-requisitos necessários para que ele possa implementar (e programar) o processo de mudança. É possível, a partir desta organização, identificar as lacunas de comportamentos que precisam ser descobertos, as sequências de ocorrência desses comportamentos com a finalidade de possibilitar o ensino mais preciso, objetivo, claro dos comportamentos relacionados a coordenar um processo de mudança em ensino superior. A Figura 24 identifica as classes de comportamentos que são componentes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”.



Figura 24: Diagrama de representação das classes de comportamentos que constituem a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas em graus de abrangência identificadas

Fonte: Botomé (1986), Quinn et al. (2003) e Beer (2003).

O cabeçalho da Figura 24 é apresentado nas duas primeiras linhas do diagrama indicando na primeira linha as categorias e na segunda linha subcategorias de classificação das classes de comportamentos que compõe a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”. As subcategorias estão representadas pelas siglas OG- Ocupação Geral; OE – Ocupação Específica; TA – Tarefas componentes de uma ocupação; OP- Operações envolvidas em uma tarefa; AC – Ações constituintes de uma operação; A- comportamentos imediatamente relacionados a maneira de fazer algo; B - comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo; C – comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo; D – comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo e; RA - comportamentos relacionados a razões para fazer algo.

As classes de comportamentos estão representadas por números arábicos que vão do algarismo 1 até o 497. Os números de 1 até 107 correspondem a classe de comportamentos de “coordenar”; a numeração de 108 até 234 representa as classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”; os números 235 até 318 indicam as classes de comportamentos constituintes do “processos de mudança” e os números 319 até 497 que são seguidos por letras correspondem a classe de comportamentos “funções do administrador”. Juntas, essas classes compõe a classe geral de comportamentos de “coordenar processo de mudança organizacional”. A coluna que esses números ocupam demonstra o nível de abrangência de cada classe de comportamentos. Quanto mais a classe de comportamentos estiver a esquerda isso indica que é mais abrangente em relação à classe que se encontra mais a direita na figura. Por exemplo: a classe de comportamentos de número 1 é mais abrangente que a classe de comportamentos de número 108.

O grau de abrangência refere-se ao nível de complexidade da classe de comportamentos. Algumas classes de comportamentos estão ligadas entre si por linhas pretas contínuas. Na Figura 24 essas linhas indicam relação de pré-requisito, na qual para que a classe de comportamento que está a direita possa ocorrer é necessário que uma outra classe menos abrangente ocorra primeiramente. A classe representada pelo número 231, “elaborar projetos do curso” está localizada a direita da classe de número 26, “planejar e definir pré-requisitos de trabalho dos projetos”, isto significa que a classe de número 231 é pré-requisito para a ocorrência da classe de número 26 e não foi encontrado na fonte pesquisada os pré-requisitos para ocorrência do número 231. Na análise realizada foram identificadas 83 classes de comportamentos que não apresentam relação de dependência entre si.

Os círculos com as colorações diferentes na Figura 24 representam as classes de comportamentos que foram utilizadas para compor a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”. As diferentes cores dos círculos indicam também as fontes que foram utilizadas para composição da classe geral. Os círculos brancos são as classes de comportamentos referentes a “coordenar”, os círculos em cor cinza claro que apresentam números arábicos e letras dentro deles representam a classe de comportamentos das “funções do administrador” e foram retiradas da obra de Quinn et al. (2003); os círculos em cor cinza escuro são as classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” que foram retiradas da obra de Botomé (1986) e os círculos no cinza claro são as classes de comportamentos constituintes do “processo de mudança” retirados da obra de Beer (2003).

As classes de comportamentos que compõe a classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” diferem entre si em relação aos graus de abrangência. As classes de comportamentos de “coordenar” encontram-se mais a esquerda na Figura 24. Essa classe está mais presente nas colunas referentes a primeira categoria de análise “classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito”, indicando que esta classe é mais abrangente que as classes de comportamentos de “processo de mudança” ou as classe de comportamentos das “funções do administrador” que estão representadas nas classes de comportamento que constituem procedimentos (como) para fazer o que precisa ser feito”. As classes de

comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” encontram-se tanto na primeira categoria de análise quanto na segunda. A Figura 25 representa percentualmente a quantidade de classes de comportamentos e as categorias e subcategorias apresentadas.

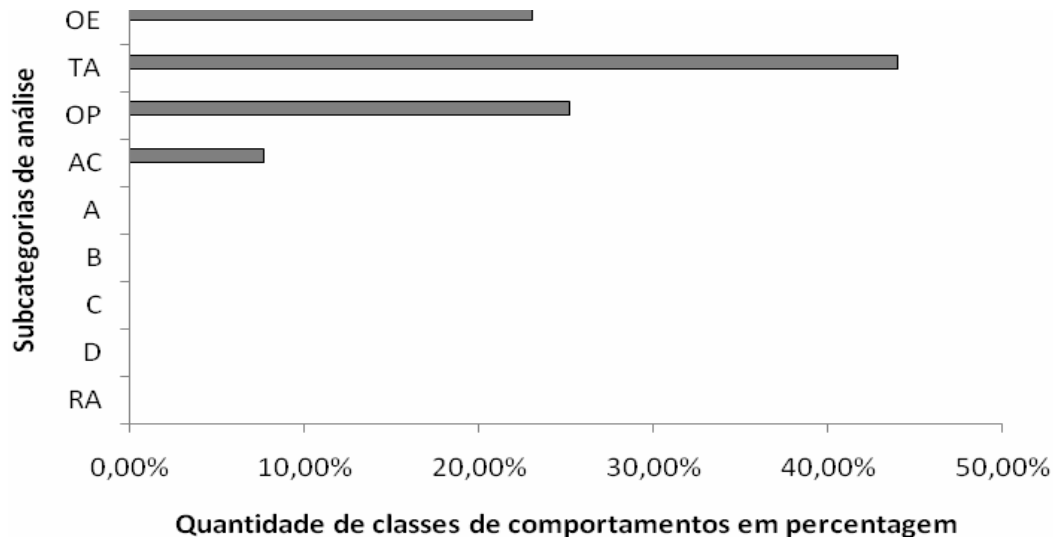


Figura 25: Distribuição percentual de classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança” em subcategorias de análise.

A Figura 25 indica a quantidade percentual de classes de comportamentos da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”. Foram encontradas nas fontes 54 classes de comportamentos (10,87%) da subcategoria OE – “ocupação específica” - e 264 classes de comportamentos (53,12%) na subcategoria TA – “tarefas componentes de uma ocupação”. Essas duas subcategorias compõem a categoria de comportamentos que “delimitam o que precisa ser feito” totalizando 63,99% de representação das fontes pesquisadas. A categoria classe de comportamentos que “constituem procedimentos (como) para fazer o que precisa ser feito” compõe 36,01% da amostra sendo composta pelas subcategorias OP – “operações envolvidas na tarefa” – que são representadas com 30,18% (150 classes de comportamentos) e AC – “ações constituintes de uma tarefa” representando 5,83%, isto é, 29 classes de comportamentos. As outras categorias a subcategorias de classes de comportamentos de um profissional que deverá coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança não foram encontradas nas fontes.

7.1 FATORES LIMITANTES NO DESENVOLVIMENTO DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR EM PROCESSO DE MUDANÇA

O exame das fontes pesquisadas – Botomé (1986), Quinn et al. (2003) e Beer (2003) – com base na organização das classes de comportamentos profissionais derivadas a partir dessas fontes, possibilita identificar que as classes de comportamentos orientadores de coordenação de cursos de ensino superior são muito abrangentes, e nesse sentido, não possibilita identificar pré-requisitos, classes de comportamentos mais específicos, que serviriam de subsídio para a ocorrência de comportamentos mais abrangentes. A falta das classes de comportamentos em subcategorias menos abrangentes implica em dificuldade para o profissional de coordenação aprender como desenvolver comportamentos mais complexos diante de um processo de mudança. A ausência de classes de comportamentos mais específicos ao coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança provavelmente acarretará lacunas e déficits na execução da função desse profissional nas instituições de ensino superior, na relação com outros profissionais e na relação com os alunos dos cursos de ensino superior.

As relações de dependência entre as classes de comportamentos de coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança apresentam

as falhas que podem ocorrer no desempenho de comportamentos que precisariam de pré-requisitos para serem aprendidos. Esse aspecto ressalta o que Hooijberg e Quinn (1992) avaliam sobre tornar um coordenador capaz de desempenhar determinadas atribuições as quais pela sua complexidade comportamental deveriam ser integradas e complementares. Na Figura 24 a representação das classes de comportamentos que não estão ligadas por linhas contínuas é um indicativo de que algumas classes de comportamento apenas estão apresentando que a classe precisa ocorrer, porém faltam etapas para a realização dessas classes mais complexas.

As categorias de análise que indicam “manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito” parecem ser categorias fundamentais para os profissionais que coordenam tanto ensino superior quanto processos de mudança. A maneira e o conhecimento sobre a maneira de coordenar processos de mudança em ensino superior indicam “com o que fazer” para que esta função seja executada pelo profissional. Adquirir essas aprendizagens possibilita ampliar o repertório comportamental e conseqüentemente ter a instrumentalidade necessária para que o profissional identifique o modo e os passos pelos quais as tarefas na sua profissão precisam ser realizadas (KIENEN, VIECILI, 2008).

As explicações de Hooijberg e Quinn (1992) e Kienen e Viecili, (2008) a cerca da continuidade de um processo de aprendizagem de classes de comportamentos que ocorram em cadeia possibilita identificar que as fontes pesquisadas promovem conhecimento parcial para os profissionais quando a ênfase dessas fontes indica preferencialmente classes de comportamentos que delimitam o que precisar ser feito pelo profissional e como precisa ser realizada sua função, especificamente as tarefas constituintes desse fazer (TA) e as operações componentes dessas tarefas que precisam ser realizadas (OP). Os coordenadores de curso de ensino superior podem ser prejudicados quando apenas parte deste conhecimento é divulgado impossibilitando uma atuação eficaz principalmente quando necessitará desses comportamentos para implantar um processo de mudança. Por exemplo: a classe de comportamentos “ser capaz de agir e reagir com rapidez à mudança (19)” inclui aprendizagens (ainda que muito abrangentes) relacionadas a uma ocupação específica de um coordenador de curso de ensino superior e para ocorrência deste comportamento a classe “propor ao conselho de coordenação modificações necessárias no regimento do curso para mantê-lo atualizado (135)” como uma tarefa componente dessa ocupação específica e a classe de comportamentos “propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias

técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para propor alterações no regime do curso (138)” relacionado ao como fazer para que a tarefa seja executada. Além de não serem encontradas classes intermediárias que possibilitem uma compreensão mais clara sobre o processo, não foi possível identificar nas fontes pesquisadas as ações necessárias para a operacionalização dessas modificações, a maneira como essas modificações precisariam ocorrer, as situações nas quais essas modificações seriam pertinentes e as consequências advindas desse processo de modificar ou alterar regimes de curso.

Um processo de mudança que ocorra em uma instituição de ensino superior parece necessitar de visibilidade quando está sob a responsabilidade de um coordenador. Este processo precisa estar claro tanto para aquele sujeito que planeja quanto para os que executam. Além de ampliar o sistema comportamental sobre os comportamentos de coordenar cursos de ensino superior é necessário correlacioná-los com àqueles comportamentos que são próprios de um processo de mudança. Estariam os coordenadores de curso aptos a planejarem um processo de mudança? Seriam capazes de identificar quais as classes de comportamentos necessárias para as ocorrências do mesmo? Organizar classes de comportamentos em um sistema que permita clareza sobre os comportamentos de coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança parece tornar mais eficiente o exercício do profissional que estará à frente deste processo.

Todas as classes de comportamentos selecionadas nas tabelas 23, 24 e 25 estabelecem relação de dependência com a classe de comportamento “ser capaz de agir e reagir com rapidez a mudança” sendo representadas na figura 24 com linhas em preto. Nessas tabelas as classes de comportamentos foram apresentadas por escrito.

Tabela 23: Classe de comportamento “ser capaz de agir e reagir a mudança” relacionada com as classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” em relação ao grau de abrangência

-
- 19) Ser capaz de agir e reagir com rapidez à mudança.
- 133) Elaborar estudos que possibilitem identificar problemas existentes no ensino das disciplinas do campo de formação.
 - 235) Identificar a dificuldade que ocorre na empresa.
 - 236) Definir de forma clara o problema da empresa.
 - 237) Promover condições para que as pessoas identifiquem problemas urgentes.
 - 238) Promover condições para que as pessoas identifiquem as causas dos problemas.
 - 239) Desenvolver uma solução para os problemas da empresa.
 - 240) Identificar soluções pré-fabricadas para execução da mudança.
 - 241) Organizar grupos que controlem o êxito ou fracasso da mudança.
 - 242) Identificar conjuntamente problemas de negócios a fim de mobilizar energia e comprometimento das pessoas envolvidas no processo de mudança.
- 134) Submeter ao Conselho de Coordenação propostas de normas para solução de eventuais problemas do Curso, sempre que não haja legislação sobre o assunto.
- 136) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para estudar soluções para problemas emergentes ou de interesse do curso.
- 139) Solucionar eventuais problemas que forem encaminhados pelos alunos representantes de Turma
- (...)
- (...)
- 140) Solucionar eventuais dificuldades que forem encaminhadas pelos alunos representantes de Turma.
- (...)
- (...)
- 141) Solucionar eventuais reclamações que forem encaminhadas pelos alunos representantes de Turma.
- (...)
- 137) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para propor soluções para problemas emergentes ou de interesse do curso.
-

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Tabela 24: Classe de comportamento “ser capaz de agir e reagir a mudança” relacionada com as classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” em relação ao grau de abrangência

- 19) Ser capaz de agir e reagir com rapidez à mudança.
 - 135) Propor ao conselho de Coordenação modificações necessárias no Regimento do Curso para mantê-lo atualizado.
 - 138) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para propor alterações no regime do curso.
 - 243) Identificar conjuntamente soluções para problemas do negócio a fim de mobilizar energia e comprometimento das pessoas envolvidas no processo de mudança.
 - 244) Promover condições para que as pessoas envolvidas no processo de mudança possam compreender possíveis conseqüências diretas e indiretas de problemas não solucionados.
 - 245) Planejar a mudança de forma que seja possível alterar prazos de trabalho.
 - 246) Planejar a mudança de forma que seja possível alterar seqüências de trabalho.
 - 247) Planejar a mudança de forma que seja possível alterar o trabalho dos funcionários.
 - 248) Explicar a mudança para as pessoas envolvidas no processo.
 - (...)
 - 252) Atribuir papéis claros para todos os envolvidos no processo de mudança.
 - (...)
 - 253) Descrever em detalhes os papéis atribuídos para todos os envolvidos no processo de mudança.
 - 249) Controlar as variáveis que irão influenciar no êxito ou fracasso da mudança.
 - 250) Identificar a necessidade de realização de uma mudança substantiva.
 - 251) Apoiar qualquer iniciativa de mudança.
 - 254) Comunicar seu projeto esclarecendo os benefícios da mudança.
 - 255) Provocar o entusiasmo de todos no processo de mudança.
 - 256) Provocar o envolvimento de todos no processo de mudança.
 - 257) Ter uma visão eficaz a fim de atrair os funcionários para realização da mudança.
 - 258) Descrever um futuro desejável para as pessoas envolvidas no processo de mudança.

- 259) Instigar as pessoas que farão parte do processo de mudança a fazer o que for necessário a fim de atingi-lo.
- 260) Tornar o processo de mudança acessível àqueles que irão desenvolvê-lo.
- 261) Limitar-se a um conjunto administrável de metas.
- 262) Limitar-se a um conjunto coerente de metas.
- 263) Adaptar-se a circunstâncias variáveis.
- 264) Comunicar-se com facilidade nos vários níveis hierárquicos da organização.
- 265) Promover condições para que as conseqüências da mudança sejam resultados verificáveis pelos funcionários.
- 266) Promover uma mudança que seja compatível com os valores essenciais da organização.
- 267) Proteger o projeto do processo de mudança.
- 268) Reunir recursos necessários para o processo de mudança.
- 269) Assumir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo de mudança.
- 270) Concentrar-se nos resultados que decorrem do processo de mudança.
- 271) Elaborar metas mensuráveis que possam servir de aperfeiçoamento de desempenho à curto prazo no processo de mudança.
- 272) Realizar uma mudança em menor escala (pequenas unidades) para depois implantar em toda a organização.
- 273) Institucionalizar o sucesso do processo de mudança por meio de políticas, sistemas e estruturas formais.
- 274) Descrever como o trabalho deve ser realizado no processo de mudança.
- 275) Descrever sistemas de informação no processo de mudança.
- 276) Descrever novas relações de subordinação no processo de mudança.
- 277) Monitorar as estratégias em resposta aos obstáculos encontrados no processo de mudança.
- 278) Ajustar as estratégias em resposta aos obstáculos encontrados no processo de mudança.
- 279) Criar uma visão atraente do futuro após o processo de mudança.
- 280) Desenvolver uma estratégia lógica a fim de tornar a mudança uma realidade.
- 281) Identificar pessoas que possam facilitar o processo de mudança.
- 282) Requisitar o apoio de pessoas que possam facilitar o processo de mudança.
- 283) Formar um grupo eficiente de promotores de mudança que possa agir em conjunto para atingir os objetivos definidos.

Tabela 25: Classe de comportamento “ser capaz de agir e reagir a mudança” relacionada com as classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” em relação ao grau de abrangência

- 19) Ser capaz de agir e reagir com rapidez à mudança.
 - 284) Elaborar um plano de implementação do processo de mudança.
 - 285) Explicitar o que fazer, com uma descrição passo a passo do processo de mudança.
 - 286) Explicitar quando fazer, com uma descrição passo a passo do processo de mudança.
 - 287) Explicitar como fazer, com uma descrição passo a passo do processo de mudança.
 - (...)
 - 297) Atribuir responsabilidades claras para todos os envolvidos no processo de mudança.
 - (...)
 - 298) Descrever em detalhes as responsabilidades para todos os envolvidos no processo de mudança.
 - (...)
 - 299) Revisar o plano de implementação da mudança.
 - 288) Sustentar o plano de implementação da mudança por meio de comportamentos coerentes.
 - 289) Sustentar o plano de implementação da mudança por meio de mensagens coerentes.
 - 290) Desenvolver estruturas favoráveis para a implementação da mudança.
 - 291) Identificar os objetivos parciais do processo de mudança.
 - 292) Comemorar sempre que os objetivos parciais forem alcançados.
 - 293) Motivar os funcionários para o processo de mudança.
 - 294) Superar as resistências de determinada iniciativa de mudança.
 - 295) Preparar as pessoas para as vantagens e desvantagens da mudança.
 - 296) Desenvolver nos empregados interesse pessoal no processo de mudança.
 - 300) Comunicar continuamente a ocorrência do processo de mudança.
 - 302) Explicar o motivo pelo qual será realizada a mudança.
 - 303) Explicar o alcance das mudanças.
 - 304) Definir com clareza o sucesso da mudança.
 - 305) Repetir para os funcionários os objetivos da mudança.
 - 306) Repetir para os funcionários as ações planejadas para a

implementação da mudança.

- 307) Proporcionar condições para que haja feedback dos funcionários em relação a implementação da mudança.
- 308) Comunicar a implementação da mudança por meio de estilos variados de comunicação, que sejam adequados ao público alvo.
- 309) Expor aos funcionários às recompensas que obterão ao atingirem os objetivos do processo de mudança.
- 310) Tornar compreensível o plano de mudança para os funcionários por meio de uma representação gráfica.
- 311) Avaliar o sucesso da mudança.
- 312) Antecipar os aspectos negativos da implementação da mudança.
- 313) Especificar a natureza da mudança.
- 314) Elaborar medidas que indiquem o sucesso da mudança.
- 301) Identificar recompensas necessárias para os funcionários ao atingirem os objetivos propostos pelo processo de mudança.
- (...)
- 315) Produzir um plano de implementação da mudança que seja simples e coerente.
- (...)
- 316) Envolver os indivíduos que serão afetados pela mudança para serem implementadores.
- (...)
- 317) Elaborar um plano de implementação que possa ser dividido em segmentos viáveis de serem executados.
- (...)
- (...)
- 318) Caracterizar o plano de implementação da mudança.

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

As Tabelas 23, 24 e 25 representam as classes de comportamentos de “coordenar” “coordenar cursos de ensino superior” e “processo de mudança”. Nessas tabelas, as classes de comportamentos que estão mais a esquerda, ou seja, que não apresentam recuo na linha ou que o mesmo (recuo) é menor representam um grau de abrangência maior que as outras classes. Os números na frente das frases servem para localização das classes de comportamentos na Figura 7.1. As reticências [...] presentes nas linhas que antecedem as frases indicam as “lacunas” (os espaços vazios) que não foram encontradas nas fontes pesquisadas, isto é, deveriam existir classes de comportamentos entre uma classe mais abrangente para uma menos abrangente.

A classe de comportamentos de número (19) “Ser capaz de agir e reagir com rapidez à mudança” foi a única selecionada dentre as classes de comportamentos de “coordenar” e ocupa a posição mais abrangente na tabela. Esse comportamento foi o único retirado da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” em virtude dessa classe possuir complemento que refere-se diretamente a um processo de mudança. As classes de comportamentos (133) “Elaborar estudos que possibilitem identificar problemas existentes no ensino das disciplinas do campo de formação.” retirado das classes de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” é o único comportamento desta classe que estabelece relação direta com as classes de comportamentos relacionados ao “processo de mudança”: (235) “Identificar a dificuldade que ocorre na empresa.”, (236) “Definir de forma clara o problema da empresa.”, (237) “Promover condições para que as pessoas identifiquem problemas urgentes.”, (238) Promover condições para que as pessoas identifiquem as causas dos problemas. A Figura 26 representa essas classes de comportamentos e suas relações em um diagrama.

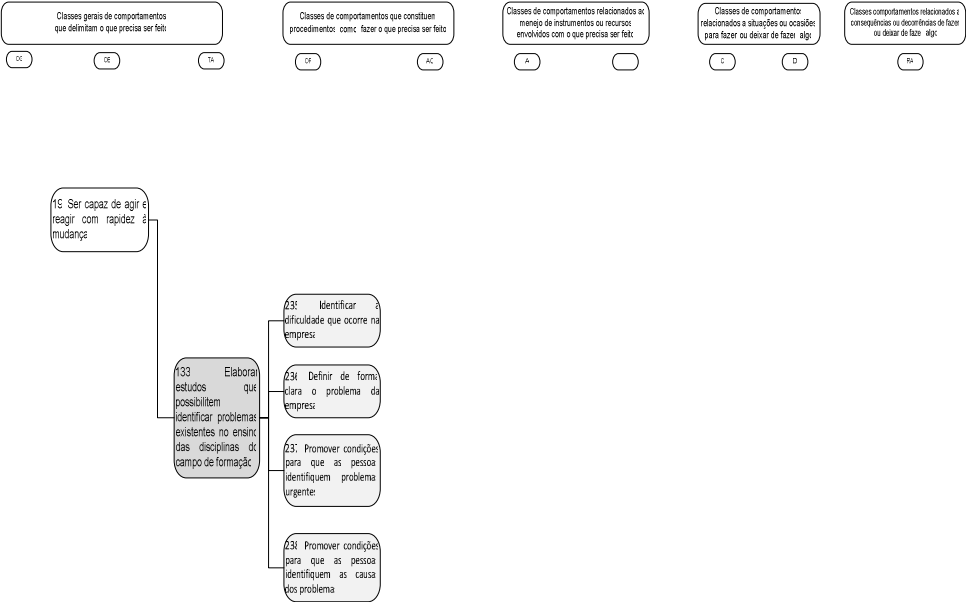


Figura 26: Classes de comportamentos de “coordenar”, “coordenar cursos de ensino superior e “processo de mudança” constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”, organizadas segundo grau de abrangência.
Fonte: Mechner (1974) e Botomé (1977).

A Figura 26 indica na primeira linha as categorias e as subcategorias de análise das classes de comportamentos. A classe de comportamentos “coordenar” indicada pelo número 19 está localizada na coluna da subcategoria OE; a classe de comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” encontra-se na coluna da subcategoria TA e a classe de comportamentos relacionados ao “processo de mudança” está representado na coluna da subcategoria OP. Estas três classes indicam relação de pré-requisito que na figura está representada por uma linha preta que liga as três classes. Essa relação demonstra a classe de comportamentos geral “coordenar processo de mudança organizacional”. Por exemplo: um coordenador de curso superior em processo de mudança deveria ser capaz de agir e reagir com rapidez a mudança e para que isso fosse possível de ocorrer ele deveria ter como pré-requisito elaborar estudos que possibilitem identificar problemas existentes no ensino das disciplinas do campo de formação e para que essa classe de comportamentos fosse possível, o profissional deveria identificar a dificuldade que ocorre nesse processo de ensino, definir de forma clara o problema existente, promover condições para que as pessoas identifiquem problemas urgentes e promover condições para que as pessoas identifiquem as causas dos problemas. No canto inferior direito da Figura 26 é uma reprodução da Figura 24 que foi minimizada e destacada com uma traja cinza a localização da Figura 26

Segundo Zabalza (2004) um coordenador de curso de ensino superior é responsável por ser o representante de professores, alunos e funcionários frente à organização e nessa representação uma de suas atribuições possibilitaria inovar no exercício de sua função. Ao inovar provavelmente o coordenador de curso precisa estar capacitado para planejar e implantar as modificações que ocorrerão ao longo de sua gestão. Ao implantar modificações na organização, a probabilidade de ocorrência de problemas tais como: resistências dos sujeitos envolvidos no processo, as perdas que advém desse processo, as falhas na comunicação desse processo entre outros (BEER, 2003; QUINN et al., 2003) sendo fundamental que o coordenador também esteja apto a lidar com esses aspectos.

Várias modificações nas organizações de ensino superior vêm ocorrendo ao longo dos anos, algumas dessas mudanças se devem as necessidades que são impostas pela sociedade. Com isso, a criação de novos cursos e a ampliação de cursos antigos, acarreta para as instituições de ensino superior dentre outras modificações a formulação de novas estruturas curriculares e muitas vezes alterações naquelas já existentes. Para atender a essa variedade de transformações é possível que novos objetivos

organizacionais sejam criados, sendo assim, é necessário que os coordenadores avaliem suas práticas atuais e sejam capacitados a dominar novas habilidades para que possam exercer a função para a qual foram designados (MEYER, 2000).

8 AVALIAR PROCESSO E PROCEDIMENTOS COMO CLASSE DE COMPORTAMENTOS FUNDAMENTAL DO COORDENADOR DE PROCESSO DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL

Muitas classes de comportamentos que foram indicadas nos sistemas comportamentais (figuras 7, 12, 16 e 24 dos capítulos IV ao VII) foram categorizadas sem ser possível identificar seqüência tanto para o surgimento desses comportamentos, quanto para continuidade dos mesmos. Na Figura 24, por exemplo, que ilustra as classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” é possível identificar os procedimentos que o coordenador deverá ter para fazer o que precisa ser modificado na organização, porém comportamentos que poderiam servir de subsídio para que o coordenador fosse capaz de identificar como fazer o que precisa ser feito em um processo de mudança, estes não foram identificados. Na classe de comportamento “(2) Identificar a melhor maneira possível de empreender cada uma das tarefas” o coordenador de curso pode até ser capaz de identificar melhores condições para desenvolvimento de suas atribuições. Se a função do coordenador de curso é possibilitar estrutura para que professores, funcionários e alunos desenvolvam plenamente suas atividades como isso será possível se ele (o coordenador) sabe apenas que deve ser capaz de fazer algo, mas não está capacitado a identificar como fazer aquilo que precisa ser feito por ele? Em um processo de mudança, no qual avaliar uma continuidade do processo para sua manutenção parece ser primordial, será que o coordenador possui fontes de informação que o auxilie no que será necessário para o desenvolvimento do curso de ensino superior? Seria necessário que futuras pesquisas pudessem indicar classes de comportamentos que possibilitassem um ensino programado para aqueles que irão exercer coordenação de curso superior e também estender esse ensino para possibilitar aprendizagens àqueles que irão planejar e implementar as modificações necessárias nos cursos.

Apenas planejar um processo de mudança e implantá-lo na organização não é garantia de que as modificações que foram propostas irão se manter ou perdurar para que o objetivo que se queira alcançar seja atingido. Parece ser necessário avaliar continuamente o processo a fim de verificar se as pessoas que estão envolvidas nele compreendem seu objetivo. Para Botomé (1977) avaliar se as pessoas estão desempenhando aquilo que está sendo proposto vai além de verificar suas respostas sendo necessário identificar em que condições elas ocorrem e se essas respostas se

mantêm. Ao coordenador de curso caberá garantir condições para que as pessoas envolvidas em um processo de mudança mantenham suas condutas direcionadas para um mesmo objetivo, sendo possível proporcionar condições para que o grupo de pessoas envolvidas possa propor bons objetivos, ou objetivos verdadeiros (não “falsos objetivos”) e de valor para as pessoas que serão atendidas por aquele grupo.

Avaliar um processo segundo Botomé e Rizzon (1997) implica em verificar seu desempenho de modo que as pessoas possam identificar se o que estão executando está sendo adequado ou não com a finalidade de corrigir suas ações caso percebam algum problema com suas ações ou efeitos produzidos por ela. Segundo os autores, avaliar implica em identificar o desempenho daquele que faz em relação aos objetivos que lhe foram propostos. Isso permite a pessoa identificar o que, quanto e quando precisará realizar alterações no seu desempenho a fim de aperfeiçoá-lo ou que possa manter aqueles comportamentos que estão adequados ao processo. Para o coordenador de ensino superior que precisa gerenciar uma mudança, avaliar é um modo que ele terá para identificar os aspectos que precisam ser corrigidos, aperfeiçoados nesse processo. Avaliar irá lhe fornecer dados para que as intervenções que ele necessitar fazer sejam possíveis. A Tabela 26 possibilita ilustrar as classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” a fim de ressaltar a necessidade de promover avaliações desse processo. Essas classes de comportamentos foram retiradas da Figura 24.

Tabela 26: Classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” que caracterizam a avaliação nesse processo.

-
- 12) Avaliar recursos necessários para a execução do trabalho. (C)
 - 56) Avaliar uma declaração de trabalho. (C)
 - 63) Avaliar a carga de trabalho distribuída entre os indivíduos. (C)
 - 72) Avaliar se o cargo demanda do indivíduo uma ampla gama de tarefas. (C)
 - 77) Avaliar o grau de liberdade atribuído aos empregados para que determinem cronogramas de trabalho. (C)
 - 79) Avaliar se as características de um cargo possibilitam ao empregado identificar no resultado do seu esforço individual a consecução do trabalho completo. (C)
 - 85) Avaliar em que medida os empregados tem a sua disposição informações claras e objetivas acerca de seu desempenho no cargo. (C)
 - 86) Avaliar em que medida os empregados recebem informações claras e objetivas acerca de seu desempenho no cargo. (C)
 - 90) Avaliar o desempenho profissional. (C)
 - 95) Avaliar a função atribuída ao cargo. (C)
 - 96) Avaliar as competências atribuídas ao cargo. (C)
 - 99) Avaliar o quanto o funcionário percebe, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho. (C)
 - 102) Avaliar a capacidade de adaptação do funcionário em diversas situações. (C)
 - 103) Avaliar o aumento de responsabilidades nas práticas profissionais. (C)
 - 104) Avaliar o aumento da capacidade de decisão na prática profissional. (C)
 - 161) Avaliar eventuais sugestões que forem encaminhadas pelos alunos representantes de Turma. (CC)
 - 162) Avaliar eventuais propostas que forem encaminhados pelos alunos representantes de Turma. (CC)
 - 311) Avaliar o sucesso da mudança. (PM)
 - 334) Avaliar qual a contribuição de cada um para a organização (Me)
 - 365) Avaliar as possíveis consequências decorrentes do desempenho do funcionário. (Pr)
 - 414) Estabelecer padrões para avaliar o desempenho. (Di)
 - 430) Avaliar periodicamente o desempenho dos funcionários. (Ne)
 - 439) Avaliar as escolhas que foram selecionadas para mudança. (In)
 - 448) Avaliar a necessidade da mudança. (In)
-

-
- 450) Avaliar a resistência a mudança. **(In)**
 - 454) Avaliar a força motriz da mudança. **(In)**
 - 455) Avaliar a força de resistência a mudança. **(In)**
 - 466) Avaliar as técnicas utilizadas para implementação da mudança. **(In)**
 - 482) Avaliar as evidências propostas pelos outros. **(Mo)**
 - 490) Avaliar pareceres e informações. **(Mo)**
-

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Na Tabela 26 as classes de comportamentos ilustradas indicam a necessidade da constante avaliação em torno do processo de coordenar mudança organizacional. Avaliar as necessidades das modificações que serão propostas também é algo que precisa ser levado em consideração ao se propor modificações para aquilo que é rotineiro para as pessoas e esta nem sempre é uma tarefa que o coordenador encontrará facilidade para executar. Não foram coletados e nem avaliados dados sobre comportamentos de avaliar.

Segundo Kaufman (1977) grande parte das pessoas envolvidas em uma organização executam aquilo que lhe foi designado e uma proposta de modificação pode desviar ou ameaçar a execução da rotina de trabalho. Para o autor, qualquer modificação necessita ser realizada gradualmente a fim de que as pessoas envolvidas evitem dificuldades de compreensão daquilo que precisa ser modificado, além de promover convivência entre aquilo que se gostaria de inovar com aquilo que lhe era rotineiro e assim proporcionar continuidade aos procedimentos de trabalho garantindo durabilidade e manutenção do processo de mudança. Como são os comportamentos das pessoas que deverão ser modificados é necessário que o coordenador envolva as pessoas nesse processo direcionando seu comportamento para um único objetivo. A proposta de modificação dos comportamentos das pessoas é uma estratégia que pode ser utilizada pelo coordenador para atingir a mudança.

Em relação à qualidade das informações que foram obtidas, as Tabelas 5, 19, 21 e 23 evidenciam a qualidade dos verbos, pois alguns não puderam sofrer transformações visto que não foi possível identificar o que os autores estavam propondo sobre a função do coordenador. Nem todos os comportamentos indicados atendem aquilo que é possível identificar por comportamentos objetivos e muitas vezes foram retirados das fontes e mantidos nas análises para que ficasse evidente os verbos que foram encontrados e suas características. Sendo assim, possibilitar que o leitor

fique sobre o controle da leitura dos manuais que indicam o que deve ser feito quando coordenaram cursos de ensino superior (e em situações de mudança) e se comportem de acordo com a leitura que fazem, ainda é precário, pois os comportamentos acabam sendo orientados pela interpretação do leitor. Essa interpretação pode encobrir diversos comportamentos que deveriam ser claros para facilitar o entendimento daquilo que é necessário fazer no exercício profissional. Nesse sentido, em alguns casos foi necessário deixar as sentenças gramaticais literalmente como foram selecionadas do trecho original (sem modificação de verbos e complementos). Além de permitir identificar esse problema (clareza no conteúdo exposto), denuncia a necessidade de serem escritos manuais que propiciem melhoria na expressão de seus conteúdos a partir das sentenças gramaticais que são construídas para essa finalidade.

Organizar classes de comportamento de coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança num sistema comportamental possibilita verificar as inter-relações entre as classes, sequências lógicas de comportamentos, graus de complexidades dessas classes, e isso proporcionaria esclarecimento para os coordenadores de curso em relação as suas funções no exercício da profissão, já que há pouca clareza pelo coordenador de curso em identificar suas funções apenas por meio de suas experiências profissionais (CRUZ, 2008; MARCON, 2008). A pouca visibilidade sobre os comportamentos de coordenar e coordenar cursos de ensino superior, compromete o que precisa ser feito por um curso, especialmente se o coordenador necessitar gerenciar um processo de mudança. Identificar classes de comportamentos de coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança num sistema comportamental possibilitou verificar, a necessidade de produzir conhecimento a respeito de comportamentos que vão além daqueles que são rotinas de trabalho, regras, normas, reprodução do que já foi feito por outros coordenadores.

Uma instituição social tem como função melhorar a qualidade de vida das pessoas que compõe a sociedade (BOTOMÉ, 1996). Analogamente, é possível inferir que a função social de uma profissão está relacionada com a melhoria da qualidade de vida das pessoas que se beneficiam do desempenho do trabalho daquele profissional. As instituições de ensino superior, ao passarem por processos de mudança, tem se beneficiado do que os coordenadores têm realizado? Alunos, funcionários, professores, tem tido melhora na sua qualidade de vida quando em processo de mudança o coordenador está capacitado a gerenciamento do mesmo? Os manuais investigados permitem supor que, a maior quantidade de classes de

comportamentos de coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança estariam delimitando a função social da profissão, por que os gestores ainda apresentam dificuldade em identificar suas funções? Se entre essas funções é necessário “agir e reagir com rapidez a mudança”, por que muitas vezes o mesmo não consegue promover um processo de mudança necessário a organização? Alguns autores (COELHO JUNIOR, 2003; CUNHA, REGO 2004; NEIVA, PAZ, 2005) inferem que o problema consiste em o coordenador não saber como fazer.

Exercer a função de coordenar cursos de ensino superior parece requerer que os profissionais identifiquem funções, atividades e responsabilidades inerentes ao exercício profissional, porém, quais as possibilidades de aprendizagem para que o coordenador identifique isto? As instituições de ensino superior tem se preocupado em possibilitar novas aprendizagens para os coordenadores de curso? É uma preocupação das instituições de ensino que os professores que exercem o cargo de coordenador estejam aptos a esse exercício ou apenas são “locados” no cargo para responderem burocraticamente sobre assuntos que competem a uma coordenação? Será que no surgimento de uma mudança emergente (CUNHA, REGO, 2004), existe preocupação da instituição de ensino superior em saber se o coordenador é capaz de lidar com características de imprevisibilidade advindas deste processo? O gestor sabe que deve reagir a mudança, mas será que saberia como? As fontes pesquisadas ainda impossibilitam clareza em relação a “como fazer o que precisa ser feito”. Maneiras e procedimentos que deveriam ser utilizados para exercer a profissão aparecem nas fontes, porém ainda é pouco se comparado com “o que fazer”. Parece que os manuais tem se preocupado com “o que” precisa ser feito e tem sido esquecido o “como” precisa ser feito, principalmente no que diz respeito a um processo de mudança.

Qual a função das instituições de ensino superior no processo de contratar um coordenador de curso? Muitas vezes elas contratam coordenadores sem saber quais as funções que estes precisa exercer, sendo assim, parece que também não está claro para àqueles que contratam os coordenadores o que os mesmos devem fazer quanto ao exercício profissional. Se essa clareza não existe por parte dos dirigentes das instituições, como saber o que esperar do desempenho profissional do coordenador de curso? Como identificar quais os instrumentos necessários, técnicas e recursos para executar o que precisa ser feito por esse profissional? Para Piazza (1997) é fundamental que todos os envolvidos na coordenação de curso (coordenadores, chefias, pró-reitorias, etc.)

identifiquem as funções das atividades que o coordenador desenvolve para que sejam capazes de gerenciar e compreender qual a finalidade da atividade exercida. Nesse sentido, é necessário produzir conhecimento sobre comportamentos relacionados à maneira de executar o processo de mudança, bem como comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de executar o processo de mudança em cursos de ensino superior.

Produzir novos conhecimentos e torná-lo acessível à sociedade é função das instituições de ensino superior (BOTOMÉ, 1996), por tanto é responsabilidade das instituições produzir conhecimento de qualidade sobre as funções de coordenar, as funções de coordenar cursos de ensino superior e as funções de coordenar cursos de ensino superior que estejam em processo de mudança, objetivando tornar esse conhecimento acessível à sociedade. Quando o conhecimento produzido é pouco, ineficaz, precário, é possível que essas instituições demonstrem fragilidade em relação às suas funções e contribuições para a meio que está inserido e quando os sujeitos em exercício de um cargo (coordenador gerenciando processo de mudança) não estão capacitados a exercê-lo essa fragilidade fica mais evidente.

Para identificar o conjunto de comportamentos que demonstram a função do gestor (coordenador) é necessário ter clareza sobre identificar quais as funções e atribuições de um coordenador. Na Figura 8 (capítulo IV) parece haver uma indicação de que a literatura tem se dedicado a escrever a respeito de tarefas que constituem as ocupações de um cargo, e parece não evidenciar comportamentos que se referem às técnicas e recursos que se precisa utilizar para realização das tarefas, a situações nas quais esses comportamentos devem (ou não) ser apresentados e as conseqüências e decorrências de cada um destes comportamentos. Talvez a necessidade de se ter um ensino eficaz no qual os sujeitos (coordenadores) possam aprender estes comportamentos que não estão sendo descritos na literatura e conseqüentemente faltaram no exercício profissional.

Algumas funções de coordenadores de instituições de ensino superior já foram descobertas pela literatura (MARCON, 2008 e CRUZ, 2008) e uma delas indica a formulação de projeto político-pedagógico que é o instrumento elaborado com o auxílio do coordenador de curso que segundo Roncaglio (2004) é esse instrumento que dá identidade ao curso que está sendo criado ou que poderá ser modificado. Os projetos políticos pedagógicos de um curso são norteados pelas diretrizes curriculares que são orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Segundo Chaves (1992) muitos currículos (principalmente de cursos de

psicologia) que direcionavam o desenvolvimento dos cursos de graduação acabavam apresentando lacunas na formação do aluno. Parece que essa responsabilidade é do coordenador de curso que provavelmente não consegue identificar o que fazer para modificar a proposta curricular do curso a fim de resolver os problemas que estão sendo gerados na formação discente. Como os coordenadores alteram o programa dos cursos para que as diretrizes sejam seguidas?

Sempre que as diretrizes curriculares são alteradas, é necessário que os currículos e consequentemente os projetos de curso de graduação também sofram modificações. Provavelmente caberá ao coordenador gerenciar essas mudanças e implantá-las conforme as diretrizes propõem. A necessidade de alterar os currículos de graduação, segundo Kaufman (1977) deveria ser baseada em necessidades externas a organização educacional, ou seja, necessidades presentes da sociedade. Nesse sentido, propor modificações em um currículo de curso de graduação é propor mudança no exercício do futuro profissional para que atenda as necessidades sociais. Assim, um novo currículo implica em alterações no desenvolvimento das atividades dos professores acarretando modificações no que será ensinado para o aluno e consequentemente transformação daquilo que o aluno aprende em produção de novos conhecimentos. Os coordenadores de curso estariam capacitados para promover essa mudança curricular? Que decorrências ocorreriam na formação dos alunos em relação às mudanças sofridas e como isso seria gerenciado pelo coordenador?

Assim como a implantação do projeto político pedagógico é orientado pelas diretrizes curriculares, esse projeto serve como norteador para ações dos professores e influenciam nas relações destes com alunos. Nesse sentido, as funções de um coordenador de curso também podem ser identificadas pelos alunos, quando os mesmo conseguem indicar que existem falhas na sua formação, ou que não conseguem aprender aquilo que está sendo ensinado pelos professores. Esses são fatores que indicam a responsabilidade do coordenador de curso no sentido de avaliar o que está sendo reivindicado pelos alunos e propor modificações que possam solucionar os problemas apontados. Esses comportamentos (e classes desses comportamentos) não foram identificados nas fontes pesquisadas (Figura 8, capítulo IV) indicando a necessidade de produzir conhecimento para possibilitar mais aprendizagens para os sujeitos envolvidos no processo.

Os sujeitos envolvidos no processo de mudança necessitam perceber que o mesmo é algo possível de ser realizado por eles. Como os

coordenadores de curso poderão identificar quando é necessário preparar professores, alunos e funcionários para executar aquilo que foi planejado para ser modificado? A classe de comportamento identificada por Quinn et. al., (2003) como sendo função do coordenador “agir e reagir com rapidez à mudança” possui a característica de tornar acessível o processo de mudança as pessoas que estão envolvidas no mesmo (BEER, 2003). Tornar o processo de mudança em instituições de ensino superior possível é responsabilidade do gestor, pois ele precisa proporcionar condições para a realização desse processo.

Muitas vezes as dificuldades do coordenador tornar realizável o processo de mudança não consistem apenas em não se ter aprendido ou estar acessível à aprendizagem de comportamentos para implantação do processo, em algumas instâncias o que falta são procedimentos e técnicas (ou seja, com o que fazer) que possibilitem ao coordenador (aquele que está gerenciando o processo de mudança) realizar uma análise do ambiente organizacional para promover sua modificação (MINTZBERG, AHLSTRAND, LAMPEL, 1999). Nos dados obtidos a partir da Figura 15 e 25 (capítulo V e VII) ficou caracterizado a ausência de classes de comportamentos na categoria que indica comportamentos relacionados “ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito”. Assim, algumas dificuldades encontradas pelos coordenadores de curso que precisam executar modificações não são necessariamente por não saberem como fazer, mas porque provavelmente ainda não foi produzido conhecimento suficiente que os auxiliem na execução desse processo.

Avaliar, direcionar, produzir algo, monitorar, são ações que parecem compor as funções daquele que estará administrando algo (QUINN et. al., 2003, BEER, 2003) indicando que administrar (curso de graduação) vai além de funções que apenas competem aos coordenadores. Quinn et al. (2003), argumenta ser necessário para o administrador agrupar características de algumas funções que para ele parecem ser essenciais para o exercício daquele profissional. No sistema comportamental proposto na Figura 16 (capítulo VI) identificar funções diversas de um administrador que estivessem relacionadas com uma única função: coordenar possibilita indicar que coordenadores (especificamente aqueles que gerenciam cursos de ensino superior) precisaram ter aprendizagens de outras funções de um administrador para o exercício de sua função. Nas organizações de ensino superior, as atribuições de um cargo parecem não estar bem definidos e por isso é provável que seus membros não consigam diferenciar suas funções (PIAZZA, 1997).

A formação de profissionais que estejam habilitados a coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança parece ainda estar longe de se tornar algo possível nas instituições de ensino. O exercício desse cargo ainda é deixado a “livre escolha” daqueles que contratam por outras características que não àquelas que possibilitariam desempenho eficaz da função, ou ainda, as pessoas que se dizem competentes para exercer tais funções o fazem a partir de critérios (ser “bom” professor, precisar de titulação, “não tem ninguém, então vou eu mesmo”, etc.) que provavelmente não contribuirão para a instituição a estarão reproduzindo uma função que necessariamente não é de coordenador. Por outro lado, as funções existem e precisam ser realizadas por alguém que tenha competência para exercer um cargo de coordenador de ensino superior e especificamente se esse curso necessitar de modificações. Nesse sentido, a produção de respostas a pergunta *quais as classes de comportamentos que são constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional”* possibilitou caracterizar alguns comportamentos que precisam estar presentes a partir da atuação profissional e organizar “novos” sistemas comportamentais que possibilitassem identificar classes de comportamentos a fim de proporem programas que ensinem coordenadores a coordenar cursos de ensino superior, e dentre esses ensinados, algo que possa esclarecer ao coordenador quais outros comportamentos seriam necessários à promoção de um processo de mudança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M; GIL, C. R. R. Gerência por projetos e gestão estratégica: A informatização das atividades de ensino de graduação da UEL. In: ALMEIDA, M. (Org.). **A universidade possível: Experiências de gestão universitária**. São Paulo: Cultura Editores Associados. 2001.

AMENARKIS, A.A.; BUCKLEY, M.R. & BEDEIAN, A.G. Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. **Journal of Management**, v. 25, n. 3, p. 293-315. 1999.

BEER, M. **Gerenciando mudanças e transição**. Rio de Janeiro: Record. 2003.

BOTOMÉ, S.P. **Atividades de ensino e objetivos comportamentais: no que diferem?** Trabalho não publicado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 1977.

BOTOMÉ, S. P. **Objetivos comportamentais no ensino: A contribuição da Análise Experimental do Comportamento**. 1980. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Programa de pós-graduação em Psicologia Experimental. São Paulo. 1980.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: Editora UFSCar; Caxias do Sul: Editora Universidade de Caxias do Sul. 1996.

BOTOMÉ, S.P. Sobre a noção de comportamento. In: FELTES, H.P.M.; ZILLES, U. (Orgs.). **Filosofia: Diálogos de horizontes**. Caxias do Sul: EDUCS; Porto Alegre: EDIPUCRS. 2001.

BOTOMÉ, S. P.; BOTOMÉ, S. S.; LUCA, G. G. de. Relações entre funções de um curso de graduação e atividades desenvolvidas por coordenadores de curso a partir de literatura, documentos e depoimentos de coordenadores. CONGRESSO NA SBP. 2006.

BOTOMÉ, S. P.; SGUISSARDI, V. **Uma proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos**. Texto não publicado. 1986.

BOTOMÉ S. P.; RIZZON, L. A. Medidas de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usais e possibilidades de renovação. **Chronos**, v. 30, n. 1, p. 7-34. 1997.

BOTOMÉ, S.P. & KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 81-110. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Psicologia**. Resolução nº 8 de 7 de maio de 2004, art. 2º e 3º. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=98&Itemid=227>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais**. Lei nº 9394/96, art. 2º, resol. nº 2, abr. 1998. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/documento_geral/BOLETIM_04.doc> Acesso em: 10 mar. 2007.

_____. **Diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Psicologia**. Parecer nº: CNE/CES 1.314/2001, 7 nov.2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=98&Itemid=227>> Acesso em: 10 mar. 2007.

CHAVES, A. M. Trinta anos de regulamentação: análises e depoimentos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 12, n. 2, p. 4-9. 1992.

COELHO JR, F. A. Gestão estratégica: Um estudo de caso de percepção de mudança de cultura organizacional. **Psico-USF**, v. 8, n. 1, p. 81-89. 2003.

CORTEZÃO, I. G.; CRUZ, V. A. G.; GIL, C. R. R. Planejamento estratégico e motivação para a mudança na gestão de uma biblioteca universitária. In: ALMEIDA, M. (Org.). **A universidade possível: Experiências de gestão universitária**. São Paulo: Cultura Editores Associados. 2001.

CRUZ, R. C. **Tipos de atividades que constituem as rotinas do trabalho de diretores de curso de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função.** 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2008.

CUNHA M. P. & REGO A. As duas faces da mudança organizacional: Planeada e emergente. ENAMPAD, **Anais** 2004 [1. CD-ROM].

FIGUEIREDO, Anísia de. Qual a legislação que define o ensino religioso como área de conhecimento? **Ensino religioso em questão:** Folha 4. Disponível em:
<http://www.cnb.org.br/documento_geral/BOLETIM_04.doc>. Acesso em: 10 mar. 2007.

FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso ou como “construir” o coordenador ideal.** 2006. Disponível em:
<http://www.abmes.org.br/publicacoes/cadernos/08/_funcoes_coordenador.htm>. Acesso em: jan. 2008.

GARFIELD, C. S. Peak Performance and Organizational Transformation: An Interview with Charles Garfield. **Educom Review**, v. 34, n. 5. 1999. Disponível em:
<<http://net.educause.edu/ir/library/html/erm/erm99/erm9958.html>>. Acesso em: 04 mar. 2010.

HOODJENBERG, R. e QUINN, R. E. Behavioral Complexity and the development of effective Manager, In: PHILLIPS, R. L., HUNT, J. G. (Eds). **Strategic Leadership: a multi-organizational Perspective.** Westport, CT: Quorum Books. 1992.

KAUFMAN, R.A. Evaluaciones de necesidades: internas e externas **Revista de Tecnología Educativa.**, v.1, n. 3, p. 84-91. 1977.

KIENEN, N. **Classe de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse**

profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2008. (Vol. 1)

KELLER, F. S., SCHOENFELD, W. N. **Princípios de psicologia:** um texto sistemático na ciência do comportamento. São Paulo: Herder. 1968.

LACOMBE, F. J. M. **Dicionário de Administração.** São Paulo: Saraiva. 2004.

LIMA, S. M. V. **Mudança organizacional:** teoria e gestão. São Paulo: FGV. 2003

MAGRETTA, J. O Que é Gerenciar e Administrar. São Paulo: Campus. 2002.

MATOS, M. A. A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional. **Psicólogo inFormação**, v. 4, n 4, p. 11-24. 2000.

MATUS, C. **El líder sin Estado Mayor:** la oficina del gobernante. Caracas: Fundación Altadir. 1996.

MARCON, S. R. A. **Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação.** 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2008.

MEYER, J. V. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER, J. V.; MURPHY, P. A. **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e EUA.** Florianópolis: Insular. 2000.

MEYER, V. (1998). Gestão para a qualidade e qualidade na gestão: o caso das universidades. In: *Cadernos – Centro Universitário São Camilo*. São Paulo, jan./jun., (4). p.49-59.

MIGUEL, C. Uma introdução ao gerenciamento comportamental de organizações. 2001. **InPA** (Instituto de Psicologia Aplicada – Brasília- DF. Disponível em: <www.inpa.com.br>. Acesso em: 16 jan. 2007.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B. & LAMPEL, J. **Safári de estratégia**. Porto Alegre: Artmed Bookman. 1999

NEIVA, E. R. & PAZ, M. G. T. Construção de instrumentos para avaliação da mudança organizacional. ENAMPAD, **Anais...** 2005, [1 CD-ROM].

PIAZZA, M. H. O. **Papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício de sua função**. 1997. Dissertação em Psicologia– Universidade Federal de São Carlos em convênio com Universidade de Caxias do Sul. São Carlos. 1997.

PORRAS, J. I. & BERG, P. O. Evaluation methodology in organization development: an analysis and critique. The Journal of Applied Behavioral Science, v. 14, n. 2, p. 151-171, 1978. In: NEIVA, E. R. & PAZ, M. G. T. Construção de instrumentos para avaliação da mudança organizacional. ENAMPAD, **Anais...** 2005 [CD-ROM].

QUINN, R. E, et al. **Competências gerenciais: princípios e aplicações**. Rio de Janeiro: Elsevier. 2003.

ROCHA JUNIOR, A. Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 1, n. 2, p. 3-8. 1999.

RONCAGLIO, S. M.. A relação professor-aluno na educação superior: A influência da gestão educacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24 n. 2, p. 100-111. 2004.

SANCHES, E. N.; GONTIJO L. A.; VERDINELLI, M. A. (). Comprometimento dos professores universitários com a organização e a carreira docente e sua relação com o desempenho. ENAMPAD 2005. Disponível em:

<http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=30&cod_evento_edicao=9&cod_edicao_trabalho=218>. Acesso em: 2 jan. 2007.

SAUSEN, J. O.; TRETER, J. & WBATUBA, B. B. R. As estratégias de mudança e recuperação de uma importante cooperativa de produção do complexo do agribusiness gaúcho. ENAMPAD **Anais...** 2004. [1 CD-ROM].

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo. 1978

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1979/2000

VASCONCELOS, I. F. F.G. et al.. A percepção subjetiva do tempo e os processos de mudança organizacional: Uma análise crítica da implantação de uma ferramenta de gestão de competências em uma multinacional do setor de aromas e fragrâncias. ENAMPAD **Anais...** 2005 [1. CD-ROM].

VIANA, S. M. N. **Perfil e ações gerenciais dos(as) dirigentes dos cursos de enfermagem dos centros universitários e universidades do Estado de Minas Gerais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte. 2006.

VIECILI, J. **Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Psicologia e da formação desse profissional**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) –. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2008.

WOODMAN, R. Evaluation research on organizational change: Arguments for a “combined paradigm” approach. **Research in Organizational Change and Development**, v. 3, p. 161-180. 1989.

XIMENES, S. B. Dicionário da Língua Portuguesa. 1999.

ZABALZA, M. Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.
Porto Alegre: Artmed. 2004.

APÊNDICE A

Lista da classe de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar cursos de ensino superior em processo de mudança” (C-Coordenar; CC-Coordenar cursos de ensino superior; In – Inovador; Me – Mentor; Mo – Monitor; Ne – Negociador; Fa – Facilitador; Pr – Produtor; Di-Diretor)

- 1) Ser responsável pelo fluxo de trabalho. (C)
- 2) Identificar a melhor maneira possível de empreender cada uma das tarefas. (C)
- 3) Coordenar o trabalho de dois ou mais empregados que funcionam de maneira independente. (C)
- 4) Propiciar condições para que as atividades sejam realizadas conforme sua importância. (C)
- 5) Propiciar condições para que as atividades sejam realizadas com o mínimo de atrito entre os indivíduos. (C)
- 6) Coordenar o trabalho de grupos ou unidades de trabalho que funcionam de maneira independente. (C)
- 7) Propiciar condições para que as atividades sejam realizadas com o mínimo de atrito possível entre os grupos. (C)
- 8) Propiciar condições para que as atividades sejam realizadas com o mínimo de atrito possível entre unidades de trabalho. (C)
- 9) Coordenar atividades em várias organizações. (C)
- 10) Planejar condições para que os funcionários cumpram a função correta envolvendo-os em um ou mais aspectos da tarefa em questão, conforme o necessário. (C)
- 11) Propiciar condições para que o trabalho transcorra com tranquilidade. (C)
- 12) Avaliar recursos necessários para a execução do trabalho. (C)
- 13) Delegar ao indivíduo a responsabilidade e autoridade de verificar recursos necessários para execução do trabalho. (C)
- 14) Delegar ao grupo de trabalho responsabilidade e autoridade de verificar recursos necessários para execução do trabalho. (C)
- 15) Caracterizar o espaço físico necessário para execução do trabalho. (C)
- 16) Identificar ferramentas necessárias para execução do trabalho. (C)

- 17) Garantir que o resultado do trabalho seja disponibilizado para todos os seus executores. (C)
- 18) Proporcionar condições para que dois grupos de trabalho planejem sua interação. (C)
- 19) Ser capaz de agir e reagir com rapidez à mudança. (C)
- 20) Conferir a disponibilidade de recursos. (C)
- 21) Propor um objetivo específico a ser atingido dentro de determinadas especificações. (C)
- 22) Conferir o cronograma. (C)
- 23) Definir as datas em que as diversas atividades do projeto devem começar e terminar. (C)
- 24) Propor limites financeiros (se for o caso). (C)
- 25) Utilizar recursos financeiros, de equipamento e de mão-de-obra. (C)
- 26) Planejar e definir pré-requisitos de trabalho dos projetos. (C)
- 27) Planejar e definir volume de trabalho dos projetos. (C)
- 28) Planejar e definir recursos necessários dos projetos. (C)
- 29) Definir datas de início e fim de um projeto. (C)
- 30) Comparar as previsões dos projetos com a realidade. (C)
- 31) Analisar o impacto dos projetos. (C)
- 32) Adaptar os projetos. (C)
- 33) Determinar o que deve ser feito por quem e quando. (C)
- 34) Esclarecer sobre o objetivo do projeto. (C)
- 35) Esclarecer sobre o percurso do projeto. (C)
- 36) Planejar contingências do projeto. (C)
- 37) Conferir a abordagem gerencial adotada para o projeto. (C)
- 38) Conferir premissas para um replanejamento de contingências do projeto. (C)
- 39) Conferir políticas do projeto. (C)
- 40) Conferir Procedimentos Do projeto. (C)
- 41) Conferir padrões de desempenho do projeto. (C)
- 42) Conferir métodos de acompanhamento do projeto. (C)
- 43) Conferir relato do projeto. (C)
- 44) Conferir auditoria do projeto. (C)

- 45) Mensurar o tempo necessário para execução de um trabalho. (C)
- 46) Elaborar uma tabela que possibilite organizar as tarefas por ordem de ocorrência e descrição, tempo estimado e pessoa responsável. (C)
- 47) Elaborar um gráfico que possibilite visualizar as etapas de ocorrência das tarefas de trabalho. (C)
- 48) Elaborar um gráfico que possibilite visualizar as datas em que as diversas atividades do projeto devem começar e terminar. (C)
- 49) Elaborar uma tabela que possibilite identificar o caminho crítico do trabalho. (C)
- 50) Elaborar um diagrama de rede que possibilite identificar as atividades a serem desenvolvidas, a ordem de desenvolvimento das atividades, início e término de cada atividade. (C)
- 51) Elaborar o encadeamento entre as atividades possibilitando a menor duração para realização do projeto. (C)
- 52) Elaborar um gráfico que possibilite identificar o pessoal necessário, conforme o tipo de trabalho ao longo do tempo. (C)
- 53) Identificar na tabela os períodos em que há grande concentração de trabalho e menor concentração de trabalho. (C)
- 54) Identificar uma declaração de trabalho. (C)
- 55) Elaborar uma declaração de trabalho. (C)
- 56) Avaliar uma declaração de trabalho. (C)
- 57) Utilizar de forma eficiente os possíveis recursos para realização do trabalho. (C)
- 58) Mensurar orçamento e tempo de realização do projeto. (C)
- 59) Equilibrar os recursos utilizados para realização do trabalho. (C)
- 60) Mensurar os custos necessários para a execução de um trabalho. (C)
- 61) Conferir a quantidade de dinheiro gasto por período de tempo por meio da elaboração de um quadro de custos em forma de gráfico de barras. (C)
- 62) Possibilitar a realização do trabalho a fim de que o custo planejado seja inferior ou igual ao custo utilizado. (C)
- 63) Avaliar a carga de trabalho distribuída entre os indivíduos. (C)
- 64) Monitorar o progresso dos projetos. (C)
- 65) Elaborar uma tabela que possibilite verificar a carga de trabalho distribuída entre os indivíduos. (C)

- 66) Acompanhar o desenrolar do projeto: tempo, dinheiro, pessoas e materiais. (C)
- 67) Negociar conflitos. (C)
- 68) Administrar conflitos. (C)
- 69) Mensurar as características de determinado cargo. (C)
- 70) Elaborar um gráfico de integração custo/cronograma. (C)
- 71) Identificar nas demandas do cargo uma ampla gama de tarefas. (C)
- 72) Avaliar se o cargo demanda do indivíduo uma ampla gama de tarefas. (C)
- 73) Criar condições para que o empregado identifique no resultado do seu esforço individual a consecução do trabalho completo. (C)
- 74) Identificar as características do cargo que possam exercer impacto sobre a vida ou trabalho das pessoas. (C)
- 75) Identificar o grau de liberdade dos empregados para que determinem cronogramas de trabalho. (C)
- 76) Propor aos empregados que determinem cronogramas de trabalho. (C)
- 77) Avaliar o grau de liberdade atribuído aos empregados para que determinem cronogramas de trabalho. (C)
- 78) Elaborar características para um cargo no qual o empregado identifique no resultado do seu esforço individual a consecução do trabalho completo. (C)
- 79) Avaliar se as características de um cargo possibilitam ao empregado identificar no resultado do seu esforço individual a consecução do trabalho completo. (C)
- 80) Identificar o grau de liberdade dos empregados para que determinem procedimentos de trabalho. (C)
- 81) Identificar em que medida o empregado percebe o trabalho como sendo importante, valioso e válido. (C)
- 82) Propor aos empregados que determinem procedimentos de trabalho. (C)
- 83) Avaliar o grau de liberdade atribuído aos empregados para que determinem procedimentos de trabalho. (C)
- 84) Elaborar informações claras e objetivas a cerca do desempenho do funcionário no cargo. (C)
- 85) Avaliar em que medida os empregados tem a sua disposição informações claras e objetivas acerca de seu desempenho no cargo. (C)

- 86) Avaliar em que medida os empregados recebem informações claras e objetivas acerca de seu desempenho no cargo. (C)
- 87) Veicular informações claras e objetivas a cerca do desempenho do funcionário no cargo. (C)
- 88) Identificar o quanto o funcionário se sente pessoalmente responsável por tomar decisões referentes aos processos de resultados do trabalho. (C)
- 89) Identificar se o funcionário é capaz de enxergar, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho. (C)
- 90) Avaliar o desempenho profissional. (C)
- 91) Identificar o grau de desempenho profissional. (C)
- 92) Identificar o número de atividades atribuídas a um cargo. (C)
- 93) Ampliar o número de atividades atribuídas a um cargo. (C)
- 94) Identificar no cargo as tarefas a serem realizadas. (C)
- 95) Avaliar a função atribuída ao cargo. (C)
- 96) Avaliar as competências atribuídas ao cargo. (C)
- 97) Identificar a capacidade de adaptação do funcionário em diversas situações. (C)
- 98) Identificar o grau com que o funcionário é capaz de enxergar, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho. (C)
- 99) Avaliar o quanto o funcionário percebe, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho. (C)
- 100) Elaborar condições para que o funcionário seja capaz de enxergar, regularmente, os efeitos de seu desempenho sobre os resultados do trabalho. (C)
- 101) Elaborar condições para que o funcionário se sinta satisfeito a partir de seu desempenho. (C)
- 102) Avaliar a capacidade de adaptação do funcionário em diversas situações. (C)
- 103) Avaliar o aumento de responsabilidades nas práticas profissionais. (C)
- 104) Avaliar o aumento da capacidade de decisão na prática profissional. (C)
- 105) Conjuguar grupos de organizações com trabalho autônomo. (C)

- 106) Integrar os produtos dos grupos a fim de que o trabalho seja realizado independente. (C)
- 107) Articular os grupos para que trabalhem autonomamente.(C)
- 108) Providenciar condições para o pleno desenvolvimento das atividades administrativas relativas ao desenvolvimento do Curso.(CC)
- 109) Realizar levantamento dos serviços administrativos. (CC)
- 110) Realizar distribuição dos serviços administrativos. (CC)
- 111) Divulgar o plano de atividades de cada semestre, aprovados pelo conselho de coordenação, no mínimo 20 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior. (CC)
- 112) Divulgar o calendário de atividades de cada semestre, aprovados pelo conselho de coordenação, no mínimo 20 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior. (CC)
- 113) Assistir aos funcionários durante o processo de matrícula no curso. (CC)
- 114) Propor o plano (acadêmicos, letivos e administrativos) das atividades do Curso, no mínimo 20 dias antes do final do período letivo imediatamente anterior àquele ao qual se refere o plano. (CC)
- 115) Propor o calendário (acadêmicos, letivos e administrativos) das atividades do Curso, no mínimo 20 dias antes do final do período letivo imediatamente anterior àquele ao qual se refere o calendário. (CC)
- 116) Encaminhar aos órgãos competentes, nos prazos adequados, as providências decorrentes das decisões do Conselho de Coordenação do Curso. (CC)
- 117) Encaminhar ao Conselho de Coordenação de Curso a proposta dos professores representantes a respeito de características nas disciplinas do campo de formação, sempre que houver acordo entre os docentes do campo. (CC)
- 118) Encaminhar ao Conselho de Coordenação de Curso a proposta dos professores representantes a respeito de alterações nas disciplinas do campo de formação, sempre que houver evidências que apoiem essas mudanças, e acordo entre os docentes do campo. (CC)
- 119) Encaminhar ao Conselho de Coordenação de Curso as propostas de formas de avaliação das disciplinas componentes do campo de formação que foram propostas pelos professores dos Campos de formação. (CC)

120) Orientar a secretaria de Curso para realizar consulta aos docentes sobre disciplinas optativas a cada semestre para previsão de oferta de disciplinas. (CC)

121) Supervisionar o processo de matrícula de alunos, acompanhando o trabalho da secretaria. (CC)

122) Programar ofertas de disciplinas para cada semestre a ser apresentada ao Conselho de Coordenação, sendo assessorado pela Secretaria de Curso. (CC)

123) Orientar a Secretaria do Curso de Pedagogia. (CC)

124) Autorizar as despesas previstas no orçamento do curso, aprovadas pelo conselho de coordenação e pelos órgãos superiores da universidade. (CC)

125) Convocar docente do curso para reuniões de interesse do curso. (CC)

126) Convocar alunos do curso para reuniões de interesse do curso. (CC)

127) Convocar funcionários do curso para reuniões de interesse do curso. (CC)

128) Orientar a secretaria de Curso a supervisionar a qualidade das condições das instalações destinadas às atividades do Curso. (CC)

129) Completar a pré-proposta de calendário de atividades administrativas que foi preparada pela secretaria de Curso para posterior deliberação do Conselho de Coordenação. (CC)

130) Completar a pré-proposta de calendário de atividades acadêmicas que foi preparada pela secretaria de Curso para posterior deliberação do Conselho de Coordenação. (CC)

131) Completar a pré-proposta de calendário de atividades letivas que foi preparada pela secretaria de Curso para posterior deliberação do Conselho de Coordenação. (CC)

132) Preparar, junto com a Secretaria de Curso, a documentação de interesse para as reuniões do Conselho de Coordenação de Curso. (CC)

133) Elaborar estudos que possibilitem identificar problemas existentes no ensino das disciplinas do campo de formação. (CC)

134) Submeter ao Conselho de Coordenação propostas de normas para solução de eventuais problemas do Curso, sempre que não haja legislação sobre o assunto. (CC)

135) Propor ao conselho de Coordenação modificações necessárias no Regimento do Curso para mantê-lo atualizado. (CC)

- 136) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para estudar soluções para problemas emergentes ou de interesse do curso. (CC)
- 137) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para propor soluções para problemas emergentes ou de interesse do curso. (CC)
- 138) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para propor alterações no regime do curso. (CC)
- 139) Solucionar eventuais problemas que forem encaminhados pelos alunos representantes de Turma. (CC)
- 140) Solucionar eventuais dificuldades que forem encaminhadas pelos alunos representantes de Turma. (CC)
- 141) Solucionar eventuais reclamações que forem encaminhadas pelos alunos representantes de Turma. (CC)
- 142) Propor ao conselho de Coordenação o Regimento do Curso. (CC)
- 143) Propor ao conselho de coordenação o conjunto de ofertas de disciplinas do Curso, para cada semestre, no primeiro mês do semestre letivo imediatamente anterior (março e agosto). (CC)
- 144) Divulgar rápida e sistematicamente, para funcionários, vinculados ao Curso, as informações que possam ser de seu interesse. (CC)
- 145) Divulgar rápida e sistematicamente, para funcionários, vinculados ao Curso, as informações que possam interferir em suas atividades. (CC)
- 146) Divulgar rápida e sistematicamente, para funcionários, vinculados ao Curso, as informações que possam interferir no funcionamento normal do Curso. (CC)
- 147) Responder pelo curso perante os demais órgãos da Universidade. (CC)
- 148) Dividir suas tarefas com o Vice-coordenador. (CC)
- 149) Assinar a documentação do Curso enviada a quaisquer outros órgãos da Universidade. (CC)
- 150) Assinar a documentação do Curso enviada a quaisquer órgãos fora da Universidade. (CC)

151) Solicitar, a docente da área, parecer sobre as solicitações de equivalência de disciplinas, de acordo com a legislação e regulamentação vigentes. (CC)

152) Emitir, a docente da área, parecer sobre as solicitações de equivalência de disciplinas, de acordo com a legislação e regulamentação vigentes. (CC)

153) Promover eleições dos representantes de 'campo de formação', componentes dos órgãos colegiados do Curso, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso. (CC)

154) Promover eleições dos representantes de 'campo de formação', componentes dos órgãos colegiados da Universidade, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso. (CC)

155) Promover eleições dos representantes de 'turma de alunos', componentes dos órgãos colegiados do Curso, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso. (CC)

156) Promover eleições dos representantes de 'turma de alunos', componentes dos órgãos colegiados da Universidade, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso. (CC)

157) Solicitar, a docente da área, parecer sobre os processos de transferência de alunos de outros cursos da universidade de acordo com a legislação e regulamentação vigentes. (CC)

158) Solicitar, a docente da área, parecer sobre os processos de transferência de alunos de outras instituições de ensino de acordo com a legislação e regulamentação vigentes. (CC)

159) Apreciar os pedidos para Almojarifado advindos da Secretaria de curso. (CC)

160) Providenciar condições para o pleno desenvolvimento das atividades discentes relativas ao desenvolvimento do Curso. (CC)

161) Avaliar eventuais sugestões que forem encaminhadas pelos alunos representantes de Turma. (CC)

162) Avaliar eventuais propostas que forem encaminhados pelos alunos representantes de Turma. (CC)

163) Divulgar rápida e sistematicamente, para alunos, vinculados ao Curso, as informações que possam ser de seu interesse. (CC)

164) Divulgar rápida e sistematicamente, para alunos, vinculados ao Curso, as informações que possam interferir em suas atividades. (CC)

165) Divulgar rápida e sistematicamente, para alunos, vinculados ao Curso, as informações que possam interferir no funcionamento normal do Curso. (CC)

166) Elaborar um “guia de Orientação” para os alunos do Curso, contendo todas as informações necessárias para os alunos organizarem o melhor possível sua vida universitária e realizarem seu curso de graduação desde o início. (CC)

167) Atualizar anualmente um “guia de Orientação” para os alunos do Curso, contendo todas as informações necessárias para os alunos organizarem o melhor possível sua vida universitária e realizarem seu curso de graduação desde o início. (CC)

168) Providenciar condições para o pleno desenvolvimento das atividades docentes, relativas ao desenvolvimento do Curso. (CC)

169) Promover eleições dos representantes do Curso, componentes dos órgãos colegiados do Curso, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso. (CC)

170) Promover eleições dos representantes do Curso, componentes dos órgãos colegiados da Universidade, no primeiro mês do período letivo em que iniciar uma turma nova no Curso. (CC)

171) Divulgar rápida e sistematicamente, para professores, vinculados ao Curso, as informações que possam ser de seu interesse. (CC)

172) Divulgar rápida e sistematicamente, para professores, vinculados ao Curso, as informações que possam interferir em suas atividades. (CC)

173) Divulgar rápida e sistematicamente, para professores, vinculados ao Curso, as informações que possam interferir no funcionamento normal do Curso. (CC)

174) Preparar estudos semestrais cumulativos sobre o desempenho da coordenação de curso para exame pelo conselho de coordenação, até 60 dias após encerramento de cada semestre letivo. (CC)

175) Apresentar, para exame do Conselho de coordenação do curso, os estudos de desempenho semestrais de avaliação de eficiência do Curso de Pedagogia. (CC)

176) Apresentar, para exame do Conselho de coordenação do curso, os estudos de desempenho bi-anuais de avaliação de eficiência do Curso de Pedagogia. (CC)

177) Organizar, com a Secretaria, a cada biênio, os estudos de avaliação cumulativa da eficiência do curso. (CC)

178) Organizar, com a Secretaria, a cada biênio os estudos de avaliação contínua da eficiência do curso. (CC)

179) Organizar, com a Secretaria, a cada biênio, os estudos de avaliação cumulativa da eficácia do curso. (CC)

180) Apresentar, para exame do Conselho de coordenação do curso, os estudos de desempenho semestrais de avaliação de eficácia do Curso de Pedagogia. (CC)

181) Apresentar, para exame do Conselho de coordenação do curso, os estudos de desempenho bi-anuais de avaliação de eficácia do Curso de Pedagogia. (CC)

182) Representar o Curso nos órgãos colegiados da Universidade conforme legislação ou normas vigentes, de acordo com os interesses do Curso. (CC)

183) Representar o Curso nos órgãos colegiados da Universidade conforme legislação ou normas vigentes, de acordo com deliberação do Conselho de Coordenação. (CC)

184) Representar a Coordenação do Curso nas interações com o órgão estudantil oficial dos alunos do Curso. (CC)

185) Representar o Curso em cerimônias da Universidade. (CC)

186) Representar o Curso em cerimônias fora da Universidade. (CC)

187) Representar o Curso em eventos públicos da Universidade. (CC)

188) Representar o Curso em eventos públicos fora da Universidade. (CC)

189) Organizar, com a Secretaria, a cada biênio, os estudos de avaliação contínua da eficácia do curso. (CC)

190) Emitir, a docente da área, parecer sobre os processos de transferência de alunos de outros cursos da universidade de acordo com a legislação e regulamentação vigentes. (CC)

191) Encaminhar aos órgãos da instituição as deliberações que o conselho achar pertinentes de forma a facilitar a sua implantação e o bom desenvolvimento do Curso. (CC)

192) Assistir aos alunos durante o processo de matrícula no curso. (CC)

193) Emitir, a docente da área, parecer sobre os processos de transferência de alunos de outras instituições de ensino de acordo com a legislação e regulamentação vigentes. (CC)

194) Encaminhar aos setores da instituição as deliberações que o conselho achar pertinentes de forma a facilitar a sua implantação e o bom desenvolvimento do Curso. (CC)

195) Encaminhar às unidades da instituição as deliberações que o conselho achar pertinentes de forma a facilitar a sua implantação e o bom desenvolvimento do Curso. (CC)

196) Propor ao conselho de coordenação o respectivo horário de cada disciplina, para cada semestre, no primeiro mês do semestre letivo imediatamente anterior (março e agosto). (CC)

197) Apresentar proposta de horário do Curso, a cada semestre, ao Conselho de Coordenação que foi organizada pela secretaria de curso. (CC)

198) Propor ao conselho de coordenação plano das atividades letivas do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior. (CC)

199) Propor ao conselho de coordenação plano das atividades administrativas do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior. (CC)

200) Propor ao conselho de coordenação plano das atividades acadêmicas do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior. (CC)

201) Fazer previsão da demanda de alunos para o Curso, por disciplina, a cada semestre, na primeira metade do semestre imediatamente anterior. (CC)

202) Elaborar relatórios do Curso. (CC)

203) Autorizar a Secretaria do Curso a publicar informações de interesse dos alunos em datas e locais previamente estabelecidos no plano de trabalho de cada semestre letivo. (CC)

204) Autorizar a Secretaria do Curso a publicar informações de interesse dos alunos em datas e locais previamente estabelecidos no 'Manual de Normas e Procedimentos de trabalho' do Curso. (CC)

205) Autorizar a Secretaria do Curso a publicar notas dos alunos em datas e locais previamente estabelecidos no plano de trabalho de cada semestre letivo. (CC)

206) Autorizar a Secretaria do Curso a publicar notas dos alunos em datas e locais previamente estabelecidos no 'Manual de Normas e Procedimentos de trabalho' do Curso. (CC)

207) Organizar um ‘Manual de Normas e Procedimentos’ do Curso, como anexo e complemento do Regimento do Curso, definindo responsabilidades, regras, atribuições, atividades e procedimentos de trabalho de interesse do Curso. (CC)

208) Manter atualizado um ‘Manual de Normas e Procedimentos’ do curso, como anexo e complemento do Regimento do Curso, definindo responsabilidades, regras, atribuições, atividades e procedimentos de trabalho de interesse do Curso. (CC)

209) Elaborar o catálogo do curso assessorado pela secretaria do curso. (CC)

210) Autorizar ou não a publicação dos documentos de divulgação das notas dos alunos que foram preparados pela Secretaria de Curso. (CC)

211) Assinar a documentação que foi preparada pela secretaria de Curso referente as notas escolares, a ser enviada aos órgãos de Registro e controle da Universidade. (CC)

212) Despachar documentação administrativa com a secretaria de curso conforme datas e horários previstos no plano Semestral de Trabalho. (CC)

213) Despachar documentação administrativa com a secretaria de curso conforme procedimentos definidos no “Manual de Normas e Procedimentos” (de trabalho do Curso). (CC)

214) Organizar orientação dos alunos pelos docentes vinculados ao curso e mediante entendimento com os departamentos. (CC)

215) Supervisionar orientação dos alunos pelos docentes vinculados ao curso e mediante entendimento com os departamentos a que pertençam esses docentes. (CC)

216) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para definir normas de trabalho. (CC)

217) Propor ao conselho de coordenação a constituição de comissões ou assessorias técnicas, em colaboração com os departamentos envolvidos ou relacionados ao assunto: para definir procedimentos de trabalho. (CC)

218) Estudar a pré-proposta de calendário de atividades administrativas que foi preparada pela secretaria de Curso para posterior deliberação do Conselho de Coordenação. (CC)

- 219) Estudar a pré-proposta de calendário de atividades acadêmicas que foi preparada pela secretaria de Curso para posterior deliberação do Conselho de Coordenação. (CC)
- 220) Estudar a pré-proposta de calendário de atividades letivas que foi preparada pela secretaria de Curso para posterior deliberação do Conselho de Coordenação. (CC)
- 221) Propor ao departamento competente as características de perfil, de interesse para o curso, de docentes a serem contratados. (CC)
- 222) Propor orçamento anual do Curso até o final do mês de setembro do ano imediatamente anterior àquele a que se refere o orçamento. (CC)
- 223) Propor a proposta de orçamento para exame ao conselho de coordenação até metade do mês de setembro do ano anterior àquele a que se refere o orçamento. (CC)
- 224) Elaborar a proposta de orçamento do curso para cada exercício. (CC)
- 225) Encaminhar, para aprovação do Conselho de Coordenação de Curso, proposta de orçamento anual do Curso até o final do mês de setembro do ano imediatamente anterior àquele a que se refere o orçamento. (CC)
- 226) Conferir a documentação que foi preparada pela secretaria de Curso referente as notas escolares, a ser enviada aos órgãos de Registro e controle da Universidade. (CC)
- 227) Solicitar aos departamentos da Universidade, a colaboração dos professores para desenvolver, como responsáveis, as disciplinas do Curso que estejam de competência de cada departamento. (CC)
- 228) Propor ao conselho de coordenação calendário das atividades administrativas, do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior. (CC)
- 229) Propor ao conselho de coordenação calendário das atividades acadêmicas do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior. (CC)
- 230) Propor ao conselho de coordenação calendário das atividades letivas do Curso, para cada semestre, no mínimo 30 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior. (CC)
- 231) Elaborar projetos do Curso. (CC)
- 232) Supervisionar a Secretaria do Curso de Pedagogia. (CC)
- 233) Elaborar relatórios do Curso assessorado pela secretaria do Curso. (CC)

234) Despachar documentação que foi preparada pela secretaria do curso. (CC)

235) Identificar a dificuldade que ocorre na empresa. (PM)

236) Definir de forma clara o problema da empresa. (PM)

237) Promover condições para que as pessoas identifiquem problemas urgentes. (PM)

238) Promover condições para que as pessoas identifiquem as causas dos problemas. (PM)

239) Desenvolver uma solução para os problemas da empresa. (PM)

240) Identificar soluções pré-fabricadas para execução da mudança. (PM)

241) Organizar grupos que controlem o êxito ou fracasso da mudança. (PM)

242) Identificar conjuntamente problemas de negócios a fim de mobilizar energia e comprometimento das pessoas envolvidas no processo de mudança. (PM)

243) Identificar conjuntamente soluções para problemas do negócio a fim de mobilizar energia e comprometimento das pessoas envolvidas no processo de mudança. (PM)

244) Promover condições para que as pessoas envolvidas no processo de mudança possam compreender possíveis conseqüências diretas e indiretas de problemas não solucionados. (PM)

245) Planejar a mudança de forma que seja possível alterar prazos de trabalho. (PM)

246) Planejar a mudança de forma que seja possível alterar sequências de trabalho. (PM)

247) Planejar a mudança de forma que seja possível alterar o trabalho dos funcionários. (PM)

248) Explicar a mudança para as pessoas envolvidas no processo. (PM)

249) Controlar as variáveis que irão influenciar no êxito ou fracasso da mudança. (PM)

250) Identificar a necessidade de realização de uma mudança substantiva. (PM)

251) Apoiar qualquer iniciativa de mudança. (PM)

252) Atribuir papéis claros para todos os envolvidos no processo de mudança. (PM)

- 253) Descrever em detalhes os papéis atribuídos para todos os envolvidos no processo de mudança. (PM)
- 254) Comunicar seu projeto esclarecendo os benefícios da mudança. (PM)
- 255) Provocar o entusiasmo de todos no processo de mudança. (PM)
- 256) Provocar o envolvimento de todos no processo de mudança. (PM)
- 257) Ter uma visão eficaz a fim de atrair os funcionários para realização da mudança. (PM)
- 258) Descrever um futuro desejável para as pessoas envolvidas no processo de mudança. (PM)
- 259) Instigar as pessoas que farão parte do processo de mudança a fazer o que for necessário a fim de atingi-lo. (PM)
- 260) Tornar o processo de mudança acessível àqueles que irão desenvolvê-lo. (PM)
- 261) Limitar-se a um conjunto administrável de metas. (PM)
- 262) Limitar-se a um conjunto coerente de metas. (PM)
- 263) Adaptar-se a circunstâncias variáveis. (PM)
- 264) Comunicar-se com facilidade nos vários níveis hierárquicos da organização. (PM)
- 265) Promover condições para que as conseqüências da mudança sejam resultados verificáveis pelos funcionários.265
- 266) Promover uma mudança que seja compatível com os valores essenciais da organização. (PM)
- 267) Proteger o projeto do processo de mudança. (PM)
- 268) Reunir recursos necessários para o processo de mudança. (PM)
- 269) Assumir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo de mudança. (PM)
- 270) Concentrar-se nos resultados que decorrem do processo de mudança. (PM)
- 271) Elaborar metas mensuráveis que possam servir de aperfeiçoamento de desempenho à curto prazo no processo de mudança. (PM)
- 272) Realizar uma mudança em menor escala (pequenas unidades) para depois implantar em toda a organização. (PM)
- 273) Institucionalizar o sucesso do processo de mudança por meio de políticas, sistemas e estruturas formais. (PM)

- 274) Descrever como o trabalho deve ser realizado no processo de mudança. (PM)
- 275) Descrever sistemas de informação no processo de mudança. (PM)
- 276) Descrever novas relações de subordinação no processo de mudança. (PM)
- 277) Monitorar as estratégias em resposta aos obstáculos encontrados no processo de mudança. (PM)
- 278) Ajustar as estratégias em resposta aos obstáculos encontrados no processo de mudança. (PM)
- 279) Criar uma visão atraente do futuro após o processo de mudança. (PM)
- 280) Desenvolver uma estratégia lógica a fim de tornar a mudança uma realidade. (PM)
- 281) Identificar pessoas que possam facilitar o processo de mudança. (PM)
- 282) Requisitar o apoio de pessoas que possam facilitar o processo de mudança. (PM)
- 283) Formar um grupo eficiente de promotores de mudança que possa agir em conjunto para atingir os objetivos definidos. (PM)
- 284) Elaborar um plano de implementação do processo de mudança. (PM)
- 285) Explicitar o que fazer, com uma descrição passo a passo do processo de mudança. (PM)
- 286) Explicitar quando fazer, com uma descrição passo a passo do processo de mudança. (PM)
- 287) Explicitar como fazer, com uma descrição passo a passo do processo de mudança. (PM)
- 288) Sustentar o plano de implementação da mudança por meio de comportamentos coerentes. (PM)
- 289) Sustentar o plano de implementação da mudança por meio de mensagens coerentes. (PM)
- 290) Desenvolver estruturas favoráveis para a implementação da mudança. (PM)
- 291) Identificar os objetivos parciais do processo de mudança. (PM)
- 292) Comemorar sempre que os objetivos parciais forem alcançados. (PM)
- 293) Motivar os funcionários para o processo de mudança. (PM)
- 294) Superar as resistências de determinada iniciativa de mudança. (PM)

- 295) Preparar as pessoas para as vantagens e desvantagens da mudança. (PM)
- 296) Desenvolver nos empregados interesse pessoal no processo de mudança. (PM)
- 297) Atribuir responsabilidades claras para todos os envolvidos no processo de mudança. (PM)
- 298) Descrever em detalhes as responsabilidades para todos os envolvidos no processo de mudança. (PM)
- 299) Revisar o plano de implementação da mudança. (PM)
- 300) Comunicar continuamente a ocorrência do processo de mudança. (PM)
- 301) Identificar recompensas necessárias para os funcionários ao atingirem os objetivos propostos pelo processo de mudança. (PM)
- 302) Explicar o motivo pelo qual será realizada a mudança. (PM)
- 303) Explicar o alcance das mudanças. (PM)
- 304) Definir com clareza o sucesso da mudança. (PM)
- 305) Repetir para os funcionários os objetivos da mudança. (PM)
- 306) Repetir para os funcionários as ações planejadas para a implementação da mudança. (PM)
- 307) Proporcionar condições para que haja feedback dos funcionários em relação a implementação da mudança. (PM)
- 308) Comunicar a implementação da mudança por meio de estilos variados de comunicação, que sejam adequados ao público alvo. (PM)
- 309) Expor aos funcionários às recompensas que obterão ao atingirem os objetivos do processo de mudança. (PM)
- 310) Tornar compreensível o plano de mudança para os funcionários por meio de uma representação gráfica. (PM)
- 311) Avaliar o sucesso da mudança. (PM)
- 312) Antecipar os aspectos negativos da implementação da mudança. (PM)
- 313) Especificar a natureza da mudança. (PM)
- 314) Elaborar medidas que indiquem o sucesso da mudança. (PM)
- 315) Produzir um plano de implementação da mudança que seja simples e coerente. (PM)
- 316) Envolver os indivíduos que serão afetados pela mudança para serem implementadores. (PM)

- 317) Elaborar um plano de implementação que possa ser dividido em segmentos viáveis de serem executados. (PM)
- 318) Caracterizar o plano de implementação da mudança. (PM)
- 319) Delegar tarefas aos funcionários a fim de que ocorra desenvolvimento dos mesmos. (Me)
- 320) Identificar como deve ser executada a tarefa.(Me)
- 321) Transmitir a tarefa utilizando comunicação clara. (Me)
- 322) Instruir os funcionários como executar a tarefa. (Me)
- 323) Identificar a importância da tarefa a ser executada. (Me)
- 324) Instruir os funcionários qual a importância da tarefa a ser executada. (Me)
- 325) Aumentar o grau de comprometimento das pessoas por meio de participação e envolvimento no processo decisório. (Me)
- 326) Dar chance aos funcionários para solucionar o problema por conta própria.(Me)
- 327) Identificar quando compartilhar informações. (Me)
- 328) Identificar como compartilhar informações. (Me)
- 329) Permitir que seus subordinados realizem a tarefa como lhes parecer melhor. (Me)
- 330) Aprimorar as habilidades dos funcionários por meio da avaliação de desempenho. (Me)
- 331) Elucidar expectativas sobre os funcionários por meio da avaliação de desempenho. (Me)
- 332) Incrementar a performance dos empregados por meio da avaliação do desempenho.(Me)
- 333) Identificar as habilidades de cada funcionário. (Me)
- 334) Avaliar qual a contribuição de cada um para a organização (Me)
- 335) Aprimorar as competências e habilidades dos funcionários por meio de projetos desafiadores para eles. (Me)
- 336) Identificar no funcionário competências para o desenvolvimento da tarefa. (Me)
- 337) Comparar competências do funcionário com as competências necessárias para o desenvolvimento da tarefa.(Me)

- 338) Compreender as diferentes formas de reações das pessoas às diversas situações. (Me)
- 339) Identificar as diferentes formas de reação das pessoas às diversas situações. (Me)
- 340) Delegar responsabilidades aos funcionários a fim de que ocorra desenvolvimento dos mesmos. (Me)
- 341) Responsabilizar o funcionário pelo trabalho. (Me)
- 342) Responsabilizar o funcionário por eventuais dificuldades que venham a ocorrer no trabalho. (Me)
- 343) Realizar planejamento de prioridades em torno de atribuições mais enfadonhas e fatigantes. (Pr)
- 344) Ser capaz de se autogerenciar e dominar grupos. (Pr)
- 345) Fomentar um ambiente de trabalho produtivo. (Pr)
- 346) Proporcionar para o colaborador um ambiente de trabalho desafiador. (Pr)
- 347) Administrar o tempo e o estresse e equilibrar as demandas concorrentes. (Pr)
- 348) Ser capaz de corrigir curso da mudança. (Pr)
- 349) Ser capaz de administrar a mudança. (Pr)
- 350) Definir metas. (Pr)
- 351) Identificar o valor da tarefa ou objetivo. (Pr)
- 352) Ser capaz de realizar a tarefa ou atingir o objetivo com proficiência. (Pr)
- 353) Selecionar o que fazer para concretizar os objetivos no trabalho. (Pr)
- 354) Fornecer um objetivo claro. (Pr)
- 355) Administrar aquilo que será realizado no tempo disponível. (Pr)
- 356) Priorizar tarefas a serem realizadas de acordo com o tempo necessário. (Pr)
- 357) Adequar as tarefas ao tempo que se tem para realizá-las. (Pr)
- 358) Identificar o tempo necessário para a realização de cada tarefa. (Pr)
- 359) Monitorar a qualidade da realização de suas tarefas. (Pr)
- 360) Monitorar a qualidade dos avanços utilizados para alcançar a última meta. (Pr)

- 361) Monitorar com regularidade e frequência sua produtividade pessoal. (Pr)
- 362) Evitar crises que consumam muito tempo antecipando-se a problemas e dificuldades técnicas. (Pr)
- 363) Identificar as expectativas sobre o trabalho dos colaboradores. (Pr)
- 364) Produzir expectativas de alto desempenho para serem atingidas por seus subordinados. (Pr)
- 365) Avaliar as possíveis conseqüências decorrentes do desempenho do funcionário. (Pr)
- 366) Modelar a produtividade dos funcionários por meio da utilização de canais de comunicação disponíveis. (Pr)
- 367) Comparar os resultados dos próprios esforços com os objetivos identificados na execução da tarefa. (Pr)
- 368) Identificar as possíveis conseqüências decorrentes do desempenho do funcionário. (Pr)
- 369) Avaliar as possíveis conseqüências decorrentes do desempenho do funcionário. (Pr)
- 370) Identificar dentre os resultados esperados por seus funcionários os mais relevantes. (Pr)
- 371) Modificar regulamentos e descrições de cargos que estejam limitando ou restringindo sua produtividade ou as atribuições em que são excelentes. (Pr)
- 372) Identificar os atritos existentes entre os membros do grupo. (Fa)
- 373) Fomentar o esforço coletivo. (Fa)
- 374) Criar coesão grupal. (Fa)
- 375) Permitir o surgimento de novas idéias por meio dos atritos existentes no grupo. (Fa)
- 376) Permitir a criação de forças propícias à inovação por meio dos atritos existentes no grupo. (Fa)
- 377) Permitir a criação de forças propícias à mudança por meio dos atritos existentes no grupo. (Fa)
- 378) Construir equipes. (Fa)
- 379) Elaborar condições para que um grupo se transforme em equipe. (Fa)
- 380) Planejar o grupo para transformá-lo em equipe. (Fa)

- 381) Montar o grupo para transformá-lo em equipe. (Fa)
- 382) Estruturar o grupo para transformá-lo em equipe. (Fa)
- 383) Treinar o grupo para transformá-lo em equipe. (Fa)
- 384) Encorajar os membros da equipe a apresentarem novas idéias. (Fa)
- 385) Encorajar os membros da equipe a sugerirem maneiras de abordar a tarefa.(Fa)
- 386) Desestimular a competição entre os membros do grupo. (Fa)
- 387) Definir papéis claros e interdependentes para os membros do grupo. (Fa)
- 388) Administrar os conflitos interpessoais. (Fa)
- 389) Proporcionar ao sujeito informação suficiente sobre o que deve fazer, as maneiras apropriadas de interagir com os demais e os comportamentos apropriados.(Fa)
- 390) Proporcionar informações consistentes e não contraditórias relativas ao cargo a ser exercido.(Fa)
- 391) Planejar condições para que os membros do grupo forneçam sugestões para o aprimoramento do desempenho coletivo.(Fa)
- 392) Elaborar critérios para selecionar os membros da equipe. (Fa)
- 393) Selecionar os membros da equipe e partir de competências específicas e exclusivas. (Fa)
- 394) Definir para os membros do grupo suas responsabilidades derivadas desses papéis. (Fa)
- 395) Propiciar a participação das pessoas em tomadas de decisões. (Fa)
- 396)Decidir em cada circunstância a conveniência da participação dos funcionários na tomada de decisão. (Fa)
- 397) Identificar o que deve ser levado em conta para envolver o funcionário na tomada de decisão. (Fa)
- 398) Identificar o grau de envolvimento dos funcionários no processo decisório. (Fa)
- 399) Focalizar a interdependência dos membros. (Fa)
- 400) Dividir o trabalho em componentes administráveis de modo a atingir os resultados almejados da maneira mais eficaz possível. (Di)
- 401) Distribuir atividades de modo a atingir os resultados almejados da maneira mais eficaz possível (Di)

- 402) Compreender a necessidade de mudança da empresa. (Di)
- 403) Aceitar a necessidade de mudança da empresa. (Di)
- 404) Identificar o que precisa ser feito para atingir ou superar os objetivos propostos.(Di)
- 405) Definir metas em termos do que deve acontecer, com que frequência, em que quantidade e quando.(Di)
- 406) Definir metas conjuntas pelos membros de dois níveis consecutivos de supervisão.(Di)
- 407) Decidir como coordenar os recursos organizacionais a fim de alcançar as metas.(Di)
- 408) Formular objetivos, alvos ou cotas específicos que sejam atingidos em determinado tempo.(Di)
- 409) Desenvolver um plano de ação a ser seguido para atingir ou superar os objetivos propostos.(Di)
- 410) Elaborar um cronograma que mostre quando atividades específicas serão iniciadas e/ou finalizadas.(Di)
- 411) Projetar o que ocorrerá durante a consecução do plano de ação.(Di)
- 412) Preparar um “orçamento” (incluindo todos os tipos de recursos necessários).(Di)
- 413) Ordenar metas conforme a prioridade.(Di)
- 414) Estabelecer padrões para avaliar o desempenho. (Di)
- 415) Mensurar periodicamente o desempenho efetivo.(Di)
- 416) Comparar periodicamente o desempenho efetivo com as metas e objetivos almejados.(Di)
- 417) Ser capaz de emergir autonomia nos subordinados a partir da articulação e comunicação da visão. (Di)
- 418) Combinar as necessidades de uma pessoa com as necessidades e habilidades de outra pessoa. (Ne)
- 419) Fornecer recursos necessários para execução de seu trabalho. (Ne)
- 420) Identificar maneiras de solucionar problemas enfrentados pelos seus superiores. (Ne)
- 421) Criar grupos informais oriundos de unidades diversas para solucionar problemas. (Ne)

- 422) Auxiliar a resolver problemas que possam estar além da capacidade ou experiência do subordinado. (Ne)
- 423) Compartilhar informações úteis para o grupo. (Ne)
- 424) Conhecer o melhor possível sua audiência, compreendendo sua perspectiva de modo a poder conduzi-la do ponto A para o ponto B de modo eficaz. (540Ne)
- 425) Elaborar uma mensagem mais específica para o seu público quando o compreender. (Ne)
- 426) Elaborar políticas e leis.(Ne)
- 427) Mobilizar recursos para que as coisas sejam feitas. (Ne)
- 428) Influenciar recursos disponíveis reservados para determinadas metas. (Ne)
- 429) Verificar se o subordinado sabe exatamente o que deles se espera em seu papel. (Ne)
- 430) Avaliar periodicamente o desempenho dos funcionários. (Ne)
- 431) Esclarecer suas responsabilidades para com seus funcionários e as deles para com você. (Ne)
- 432) Proporcionar ambiente seguro para eventual fracasso. (In)
- 433) Desenvolver um ambiente seguro para o fluxo de idéias dos funcionários. (In)
- 434) Gerenciar transformações organizacionais. (In)
- 435) Gerenciar transições organizacionais. **(In)**
- 436) Adaptar-se a uma transformação inesperada. **(In)**
- 437) Selecionar as possíveis escolhas que implicam em uma mudança. (In)
- 438) Identificar que escolhas devem ser feitas para proporcionar uma mudança. (In)
- 439) Avaliar as escolhas que foram selecionadas para mudança. (In)
- 440) Analisar um problema durante longos períodos de tempo. (In)
- 441) Solucionar problemas confiando em palpites intuitivos. (134In)
- 442) Providenciar soluções para um problema que não foi percebido e explicitado por outras pessoas. (In)
- 443) Planejar a mudança. (In)
- 444) Selecionar qual mudança deverá ocorrer. **(In)**
- 445) Identificar o processo de mudança. **(In)**

- 446) Implementar o processo de mudança. (In)
- 447) Identificar a necessidade da mudança. (In)
- 448) Avaliar a necessidade da mudança. (In)
- 449) Selecionar qual alternativa é mais apropriada para a mudança. (In)
- 450) Avaliar a resistência a mudança. **(In)**
- 451) Identificar à resistência a mudança. (In)
- 452) Identificar as forças motrizes para mudança. (In)
- 453) Identificar as forças resistentes à mudança. (In)
- 454) Avaliar a força motriz da mudança. **(In)**
- 455) Avaliar a força de resistência a mudança. (In)
- 456) Decidir como implementar a mudança. **(In)**
- 457) Maximizar condições que favoreçam o processo de mudança. **(In)**
- 458) Reduzir a força das resistências a mudança. (In)
- 459) Elaborar o processo de planejamento no qual a mudança deverá ocorrer. (In)
- 460) Ser capaz de lidar com as técnicas que promovem mudança. **(In)**
- 461) Convencer as pessoas a mudar ameaçando-as com algum tipo de punição e sanção. **(In)**
- 462) Identificar alavancas de poder coagindo assim o objeto da mudança a submeter-se. (In)
- 463) Utilizar alavancas de poder coagindo assim o objeto da mudança a submeter-se. **(In)**
- 464) Possibilitar aos agentes de mudança que identifiquem soluções para a mudança. (In)
- 465) Capacitar o agente de mudança para identificar o que caracteriza as relações no processo de mudança. (In)
- 466) Avaliar as técnicas utilizadas para implementação da mudança. **(In)**
- 467) Construir novas técnicas que possibilitem a implantação da mudança. (In)
- 468) Apresentar a transformação inesperada aos funcionários. **(In)**
- 469) Auxiliar os funcionários a adaptarem-se a uma transformação inesperada. (In)

- 470) Solucionar problemas confiando na sensação de “certo” ou “errado”. (In)
- 471) Identificar um problema que não foi percebido por outras pessoas. (In)
- 472) Explicitar um problema que não foi explicitado por outras pessoas. (In)
- 473) Identificar no agente da mudança motivos internos para mudar. (In)
- 474) Verificar com o agente da mudança os princípios que o levam a mudar. (In)
- 475) Ensinar o agente de mudança a focalizar a mudança para os outros. (In)
- 476) Conceder aos indivíduos mais liberdade na execução de seu trabalho. (In)
- 477) Associar conceitos até então independentes. (In)
- 478) Assegurar consistência ao trabalho por meio da atenção às questões de controle interno. (Mo)
- 479) Consolidar o trabalho. (Mo)
- 480) Criar condições de continuidade para o trabalho. (Mo)
- 481) Apresentar argumentos em favor de suas próprias idéias. (Mo)
- 482) Avaliar as evidências propostas pelos outros. (Mo)
- 483) Ser receptivo aos dados apresentados por outros. (Mo)
- 484) Ser crítico com os dados apresentados por outros. (Mo)
- 485) Estruturar com competência sua linha de raciocínio. (Mo)
- 486) Reagir com rapidez aos argumentos alheios. (Mo)
- 487) Definir as atividades utilizadas pela organização para que produzam e ofereçam algo que seja valorizado pelos clientes. (Mo)
- 488) Hierarquizar as atividades que são utilizadas pela organização para que produzam e ofereçam algo que seja valorizado pelos clientes. (Mo)
- 489) Apresentar pareceres e informações. (Mo)
- 490) Avaliar pareceres e informações. (Mo)
- 491) Explicitar as justificativas que fundamentam suas decisões. (Mo)
- 492) Identificar no que faz os resultados que são produzidos. (Mo)
- 493) Identificar critérios para selecionar as informações. (Mo)
- 494) Criar sistemas que organizem as informações recebidas. (Mo)

495) Criar sistemas que possibilitem o fluxo de informações (Mo)

496) Aprender a identificar as informações úteis. (Mo)

497) Aprender a ignorar as informações que forem irrelevantes (Mo)